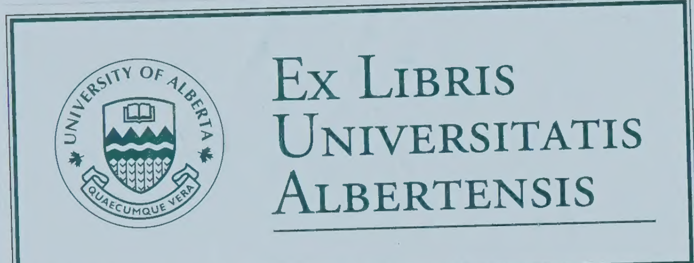

University of Alberta Library
0 1620 2771494 6





PROJETS DE RECHERCHE ET SYNTHÈSE

PRINTEMPS 2009

VOL. I

Bouchard, Christine

Alimenter le feu : L'expérience de quatre enseignantes face au processus créateur

Lajoie, Catherine

Exploiter l'activité théâtrale en immersion française pour développer la compétence à communiquer oralement

Lamoureux, Paul

Étude des appuis financiers provinciaux pour l'enseignement aux élèves francophones en situation minoritaire de l'Ouest canadien

Bouchard, Christine

Alimenter le feu : L'expérience de quatre enseignantes face au processus créateur

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author : Christine Bouchard

Title of the Research Project: Alimenter le feu : L'expérience de quatre enseignantes face au processus créateur

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

Year this Degree Granted: 2008



University of Alberta

Alimenter le feu :

L'expérience de quatre enseignantes face au processus créateur

par

Christine Bouchard

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Campus Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Automne 2008

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Je, soussigné, certifie avoir lu l'activité de synthèse intitulée *Alimenter le feu : L'expérience de quatre enseignantes face au processus créateur*, présentée par Christine Bouchard en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation - Études en langue et culture, et recommande qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

ABSTRACT

In this capping project, the experience of engaging in a creative process is explored. In bearing witness to the creative process as experienced by myself and three other educators, I attempt to demystify this process and highlight the positive impacts of living creatively. From these personal experiences, I glean possible implications for education. A digital video montage of one of my creative endeavours further illustrates the process itself and power of creating.

RÉSUMÉ

Ce projet de synthèse est un récit personnel décrivant l'expérience de vivre un processus créateur. En examinant ma propre histoire ainsi que les histoires et les expériences de trois autres éducatrices, j'explore l'impact positif de vivre de façon créative comme adulte, et les retombées possible dans le monde de l'enseignement. Afin de rendre encore plus vivant et tangible le processus créateur et son impact sur les gens qui le vivent, je présente aussi un projet vidéo qui illustre, du début à la fin, toutes les étapes importantes d'une de mes œuvres créatrices.

DÉDICACE

Je dédie cette recherche à mes parents et à notre grande famille qui ont été et qui continuent à être sources d'inspiration dans à peu près tout ce que je fais.

Je la dédie aussi à ma petite famille, Eric, André-Michel et Sébastien, qui m'ont soutenue tout au long de mon cheminement, tant aux niveaux professionnel et personnel qu'au niveau créatif.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Ana, Laure et Madeleine pour leur précieuse collaboration à ce projet. Je remercie aussi les gens créatifs dans ma vie qui ont rallumé et alimenté le feu sacré de la créativité chez moi :

Alice Bouchard
Eric Lavoie
Carolle Krim
Bérangère Brousseau
Rita Wesley
Sylvie Vallée
Carole Bouchard
Miriam Cooley
Jeanne-Marie Gingras
Chris Smith
Robert Kelly
Lucille Mandin

TABLE DES MATIÈRES

Introduction

A challenge to educators is to engage in their own personal growth and development of creative practice. The joy of coming to the realization that each of us has endless creative possibilities is the most potent educational fuel of all.

(Kelly, Leggo, 2008, p. 30)

C'est à titre d'administratrice de programme au Ministère de l'éducation, responsable des beaux-arts, que mon questionnement concernant la place de la pensée créatrice dans l'expérience scolaire de nos élèves a vu le jour. Suite aux conversations avec mes collègues et les spécialistes des beaux-arts, j'ai constaté qu'il y avait lieu de se pencher sur la mission et sur la raison d'être de cette discipline dans nos écoles.

Parallèlement, j'ai aussi eu l'occasion de participer à des discussions portant sur les compétences dont les élèves auront besoin pour réussir dans ce monde qui évolue rapidement. Le monde du travail cherche de plus en plus des gens innovateurs, des gens capables de créer. Les concepteurs de programmes doivent donc s'assurer que les enseignants offrent aux élèves les conditions propices au développement de la pensée créatrice et à la résolution de problèmes.

Les enseignants, inquiets de voir disparaître petit à petit l'éducation artistique des écoles, ont commencé à insister davantage sur le développement de programme des beaux-arts. Ce projet de travail m'a incité à explorer comment les cours de beaux arts pourraient mieux contribuer au développement de la créativité de nos élèves. Étant éducatrice généraliste de formation, et n'ayant pas de formation formelle en éducation

artistique, j'ai constaté l'importance d'étudier les concepts de la créativité et du processus créateur.

Dans le cadre de mon programme de Maîtrise en science de l'éducation, j'ai suivi des cours qui pourraient m'appuyer dans mon but de mieux comprendre les principes de la pensée créatrice et ses effets sur l'être humain. Deux cours portant sur les beaux arts et sur le processus créateur m'ont offert l'occasion de vivre personnellement le processus créateur. Le cours *Special Topics in Art Process* m'a permis de vivre un processus créateur tout en vivant des expériences dans les arts contemporains (l'art de la performance et la vidéographie). Un autre cours intitulé *L'enseignant face au processus créateur* m'a aussi invité à mener à terme un projet créatif, depuis la semence d'une idée jusqu'à son achèvement. En plus de me familiariser avec les étapes du processus créateur, j'ai pu réfléchir sur les effets de vivre le processus créateur. De plus, comme les cours s'inséraient dans un programme de Maîtrise en science de l'éducation, on nous demandait de réfléchir à nos expériences en tant qu'apprenant et d'en tirer des conclusions par rapport aux retombées possible pour l'enseignant qui cherche à exploiter une démarche ou une pédagogie créatrice en salle de classe.

Pendant les deux cours, j'ai vécu des expériences qui m'ont profondément marquée. J'ai connu des moments émouvants, autant excitants que troublants. J'ai eu des moments d'énergie remarquable, et d'autres de questionnement profond. Je me suis sentie interpellée à vivre une vie plus créative.

Même quelques temps après avoir suivis ces cours, je sentais toujours les retombées positives de l'expérience. Je me suis alors demandé si les autres étudiants qui

qui avaient vécu le processus créateur ressentaient le même genre d'impact. De là est née l'idée pour ce projet de synthèse.

Dans ce projet de synthèse, donc, j'ai tenté d'explorer davantage l'impact de vivre un processus créateur sur la personne et de faire connaître ces expériences aux éducateurs intrigués par la création. Je fais d'abord une recension des écrits sur les thèmes de la créativité et du processus créateur, puis je présente un récit personnel d'une expérience créatrice que j'ai vécue.

Je vous invite, cher lecteur à me suivre dans mon voyage de découverte. En lisant mon récit personnel, histoire que je vais parsemer d'extraits du récit de mes collègues de classe, j'espère que vous pourrez à votre tour découvrir les joies de vivre un processus de création et que l'expérience vous portera à faire une réflexion sur les retombées pour votre salle de classe. De plus, j'ai préparé un vidéo accompagnateur, projet de création en soi qui se veut une concrétisation de mon sujet d'étude, illustrant à la fois le processus créateur et les expériences et émotions vécues en création.

La créativité

Depuis quelques décennies, plusieurs auteurs ont écrit sur la créativité et sur la création, et sur le processus de création. Le langage en soi autour de la créativité pose un défi, car l'utilisation de la terminologie n'est pas uniforme. Par exemple, les termes innovation, imagination et originalité sont utilisés pour parler de créativité. Généralement, par contre, on s'entend pour dire que tout le monde possède des habiletés créatrices.

Anna Craft (2003) présente un continuum de créativité, allant de la créativité « populaire » (pouvoir innover et être créatif dans les tâches journalières) à la créativité « exceptionnelle » (la création d'une œuvre d'une certaine importance, reconnue à grande échelle). Ceci dit, on reconnaît chez les gens les plus créatifs certaines caractéristiques communes.

Parmi les auteurs les plus cités sur le sujet, on retrouve les noms de G. Wallas, J. P. Guilford, C. E. Lewis et M. Csikszentmihalyi. Je me suis familiarisée davantage avec le travail de ce dernier qui reprend certains concepts explorés par les autres. Tout comme Guilford, Csikszentmihalyi (1996) a étudié de près des gens dites créatives et décrit dans ses écrits la « personnalité créative ». Quoiqu'il ait ressorti des traits communs, dont la motivation intrinsèque, la curiosité, un esprit ouvert, la flexibilité, la pensée divergente et la pensée convergente, il ajoute qu'il n'y a pas de formule magique. Quelques personnes créatives sont sans doutes nées avec une prédisposition génétique à la créativité (comme une prédisposition à être droitier ou gaucher), tandis que d'autres ont certainement profité d'un environnement qui leur donnait la chance d'explorer

davantage un domaine d'intérêt. Il affirme par contre que toute personne créative retrouve de la joie et une raison d'être dans ce qu'elle fait :

> *...the most important message we can learn from creative people : how to find purpose and enjoyment in the chaos of existence. (Csikszentmihalyi, 1996, p. 20)*

Julia Cameron (2002) affirme aussi que toute personne est créative et que chacune peut et devrait développer et soutenir sa créativité. D'ailleurs, elle stipule que c'est un cheminement spirituel qu'on entreprend lorsqu'on redécouvre sa créativité.

Une fois qu'on s'entend sur la notion qu'il est possible de développer la créativité, le défi pour les enseignants, c'est de comprendre la relation entre les interventions pédagogiques et ce développement.

Dans son article intitulé « Notes sur l'art de s'inventer comme professeur » Jeanne-Marie Gingras-Audet (1979) affirme ce qui suit :

> *Si on souhaite vraiment contribuer à l'émergence d'une « personnalité créatrice » au cours du passage de l'élève aux niveaux primaire et secondaire, il me semble qu'il faut aller plus loin que cela. Si on souhaite, de surcroît, que le niveau collégial vienne véritablement consolider les apprentissages des niveaux antérieurs, on peut penser qu'il ne serait pas de trop qu'au moins quelques fois au cours de ses études, chaque étudiant vive des expériences plus approfondies de création. (p. 194)*

Kelly (2008) affirme aussi qu'il faut permettre aux élèves de s'engager dans des actes créatifs de façon régulière afin de développer et de soutenir leur créativité. Il ajoute que pour ce faire, il faut que l'enseignant lui-même soit familier avec le processus de création.

The development of an educational culture of creativity requires a complex blend of several factors to affect transition from the entrenched routines and patterns of the culture of standardization and convention to new ways of thinking and doing. This begins with a fundamental belief in the importance of imbuing students with a disposition of creativity. Implicit in this is the recognition of the importance of the role that creativity plays in allowing us to fully engage our worlds, not as passive consumers, but as constructive participants. A challenge to educators is to engage in their own personal growth and development of creative practice.

(p. 33)

Il importe de comprendre ce que veut dire « créer ». Il faut examiner de plus près le processus créateur. Mais avant de passer au processus créateur, faisons l'état des lieux de la place qu'occupe la créativité dans le contexte éducatif albertain.

La créativité en éducation – contexte albertain

Dans le milieu éducatif albertain, on reconnaît l'importance de développer une pensée créatrice chez nos élèves. La créativité figure parmi les résultats d'apprentissage attendus pour tous les élèves en Alberta, tels qu'énoncés dans l'Arrêt ministériel n° 04/98 et publiés chaque année dans le Guide de l'éducation, document élaboré par le Ministère de l'éducation :

On s'attend à ce que les élèves acquièrent les connaissances, les habiletés et les attitudes qui les prépareront à la vie après les études secondaires. Grâce à une éducation de base, les élèves pourront :

(l) comprendre et apprécier la littérature, les arts et le processus de création...

(n) manifester des capacités d'analyse critique et de pensée créative dans la résolution de problèmes et la prise de décisions...

(Guide de l'éducation, Maternelle à 12e année, Septembre 2008, pp. 1- 2)

Pourtant, certains déclarent que l'école ne nourrit pas la créativité, qu'elle finit plutôt par la tuer. Dineen et Collins (2005) blâment le contexte de standardisation ou de normalisation des résultats d'apprentissage où l'on favorise davantage les résultats (le produit) plutôt que le processus. En Alberta, ce contexte est très évident. Les programmes d'études identifient les résultats d'apprentissage spécifiques que devraient atteindre les élèves à chaque année, ce qui donne aux programmes un élément prescriptif. Craft (2003) et Eisner (2003) soutiennent qu'en raison des programmes d'études prescriptifs, les enseignants et les élèves ont moins recours à leur créativité.

En Alberta, les deux piliers fondamentaux du système éducatif sont la flexibilité et la responsabilité. Le Ministère de l'éducation a la responsabilité d'établir les normes en matière de résultats d'apprentissage et de fournir un financement de base aux autorités scolaires (conseils scolaires) qui, à leur tour sont responsables de la programmation, c'est-à-dire de la mise en œuvre de programmes qui répondent aux besoins éducatifs de leur clientèle. Les autorités scolaires ont de la flexibilité quant à cette programmation, pourvu qu'elles puissent montrer que les élèves ont réussit à atteindre les résultats prévus. La réussite scolaire est étroitement liée au nombre de résultats d'apprentissage atteints.

La province gère des tests de rendement provinciaux en 3e, 6e, 9e dans les matières de base (cours de langues, de mathématiques, sciences et études sociales). Pareillement, en 12e année, la province gère les tests provinciaux en vue du diplôme. Ces mesures font en sorte que l'élève qui suit ses cours dans une région éloignée de la province est assuré

d'avoir accès au même programme d'études qu'un élève dans un milieu urbain. La culture de standardisation (ou de normalisation) est donc très forte en Alberta.

Par contre, les tests sont limités. Ils ne mesurent que les résultats d'apprentissage mesurables, les connaissances (les « savoir » et les « savoir-faire ») dont l'élève peut faire preuve de maîtrise. Les tests ne peuvent pas mesurer les attitudes et les « savoir être » ou « savoir vivre ensemble » que les jeunes acquièrent. Cela pourrait faire en sorte à ce qu'en classe, plus d'attention soit portée sur les savoirs mesurables. De plus, en ne mesurant que les résultats d'apprentissage de certains cours, cela pourrait faire en sorte que ces matières soient davantage valorisées par les enseignants, les conseils scolaires, les parents, les élèves — bref, la société.

Les programmes prescriptifs, la culture de normalisation et la valorisation de certaines matières font sans doute de notre système un qui ne soit pas très propice au développement de la créativité chez les élèves.

Personnellement, je crois qu'il y a probablement un facteur de plus qui intensifie le problème de développer et soutenir la créativité de l'élève à l'école. Il s'agit de l'incompréhension, et peut-être même du mépris du processus créateur de la part des enseignants, surtout si on n'est pas à l'aise avec le processus. La nature non-linéaire d'une activité créatrice peut être menaçante pour ceux qui aiment que les choses se déroulent selon un certain ordre. S'engager dans une telle activité demande une grande confiance dans le processus. En ne comprenant pas sa valeur, c'est difficile de justifier dépenser du temps à développer la créativité.

Malgré les systèmes en place, on sait que l'expérience des enseignants et la préparation des cours par les enseignants figurent parmi les six déterminants de réussite

scolaire se rapportant à l'école, selon la *Association for Supervision and Curriculum Development* (2004). Comme c'est le cas, les enseignant(e)s ont sûrement un impact, qu'il soit positif ou négatif, sur le développement de la créativité chez leurs élèves, en dépit de l'environnement sociopolitique et des lacunes du système. Il s'avère donc très important que les éducateurs comprennent la créativité et le processus créateur pour pouvoir bien encadrer leurs élèves.

Le processus créateur

Plusieurs auteurs se sont penchés sur l'élaboration des étapes du processus créateur. Csikszentmihalyi (1996) propose cinq étapes : la préparation, l'incubation, l'illumination, l'évaluation et l'élaboration.

L'étape de la préparation en est une d'ouverture, d'éveil, de curiosité et de questionnement. C'est à partir d'un problème à résoudre, que l'on génère des solutions possibles. Les gens les plus créatifs génèrent plusieurs solutions possibles en utilisant leur pensée divergente. Suite à cet éveil l'incubation commence. Ce temps de réflexion et de recul permet au subconscient de travailler. Les idées et les solutions se forment inconsciemment. À un moment donné, la lumière se fait. Le moment 'Euréka' est aussi connu comme l'étape de l'illumination. À ce moment, la pensée convergente s'arrête sur une des solutions. À l'étape de l'évaluation, le créateur doit juger si sa solution est la bonne. Si oui, il procède à l'élaboration de son projet, où, généralement, la majorité du temps est passé dans un processus créateur.

Quoiqu'elles soient présentées de façon linéaire, Csikszentmihalyi *insiste sur le caractère récursif des étapes dans une expérience de création* (dans Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy, 1998, p. 648).

Gingras (1979), pour sa part, présente le processus en trois étapes, telles que proposées par Paul Valéry, écrivain du début du 20e siècle : l'état chantant (ou le chaos) qui précède la création, la gestation (ou le travail) et l'œuvre achevée (ou l'achèvement). Ailleurs, on parle de la phase d'ouverture, la phase d'action productive et la phase de séparation, (Gosselin et al., 1998). À chacune de ces phases, on y voit des éléments d'inspiration, d'élaboration et de distanciation, quoique chaque phase se distingue par la présence d'un de ces éléments en particulier.

1. L'état chantant, le chaos ou la phase d'ouverture

À l'étape qui précède la création, il y a une énergie créatrice qui se ressent, un mouvement qui se dessine. C'est le moment « d'inspiration ». Cette étape ne dicte pas nécessairement ce à quoi ressemblera le produit final, mais c'est là où les graines sont semées. À cette étape, Gingras (1979) reprend les mots de Valéry qui parle d'un « état » qui se décrit comme suit :

> *1. son caractère subjectif est très personnel; 2. l'harmonie intérieure ressentie et l'unité de tous les aspects de la personne dans cet état (intelligence et sensibilité, raison et affectivité); 3. l'attitude d'ouverture, de réceptivité qui entraîne une communion avec les êtres et les choses; 4. la confusion, le désordre, le tumulte, le bouillonnement intérieur, l'enthousiasme qui accompagne cet état. (pp. 199 et 200)*

2. Le travail, la gestation, ou l'action productive

Cette deuxième étape du processus, est à la fois source d'énergie pour le créateur et un temps très exigeant. Selon Gingras (1979),

Le plaisir de créer n'est pas un plaisir facile qu'il suffirait de cueillir sans payer de sa personne. Il s'agit pour Valéry d'une véritable gestation, expérience à la fois exaltante et terriblement exigeante. (p. 201)

Csikszentmihalyi (1996) parle aussi du plaisir de créer lorsqu'il décrit le « Flow », ou cette notion d'engagement total dans un acte:

...people seemed to be doing things that they enjoyed but were not rewarded for with money or fame...it often involved painful, risky, difficult activities that stretched the person's capacity and involved an element of novelty and discovery. This optimal experience is what I have called flow, *because many of the respondents described the feeling when things were going well as an almost automatic, effortless, yet highly focused state of consciousness.*

(p.111)

Il explique que dans un acte créatif, la production de quelque chose de neuf est emballant en soi. Cet acte de créer est un des plus stimulants pour un être humain. Lorsqu'on est emballé par quelque chose, on en perd la notion du temps. (p. 113)

3. L'achèvement, l'œuvre achevée, ou la phase de séparation

La troisième étape du processus se décrit dans notre monde consommateur comme le produit tangible du processus créateur (par exemple, l'histoire publiée, l'œuvre en exposition à la gallérie d'art, le filme présenté au théâtre ou la chorégraphie performée devant un auditoire.)

On dit que le créateur sait quand il est temps de clôturer un projet, de s'en défaire. Pour le créateur, l'achèvement est un moment de distanciation entre lui et son œuvre, ainsi qu'un moment de transformation et d'inspiration. Le produit même est secondaire

pour le créateur en mouvement. Selon Gingras (1979), quoiqu'il soit important de fermer la boucle sur un projet créateur, il ne faut pas y accorder trop d'importance.

Le travail de création modifie en cours de route le créateur lui-même. Il importe donc qu'une fois l'œuvre terminée, le créateur se retrouve plus unifié et plus maître de soi et de ses moyens d'expression. (p. 197)

Qu'on parle des cinq étapes telles que décrites par Csikszentmihalyi (1996), ou des trois étapes suggérés par Valéry et repris par Gingras (1979), le processus créateur est toujours composé d'une série de mouvements qui se vivent souvent de façon non-linéaires.

Défis pour l'enseignant(e)

Selon Parker (2005), l'éducation artistique (en particulier les arts visuels) peut contribuer de façon significative au développement de la créativité :

Creative intelligence is relevant to all aspects of the school curriculum, yet it is through art and design that pupils may come to experience the significance of creativity as a means of exploring innovative and original ideas which offer credence to the individual and affect approaches to learning.

(p.186)

Ceci dit, en Alberta, l'éducation artistique n'est obligatoire qu'à l'école élémentaire (de la 1re à la 6e année). De plus, la majorité des enseignants à l'élémentaire sont généralistes : ils n'ont pas nécessairement une formation spécialisée en éducation artistique. Pourtant, on s'attend à ce que l'enseignant(e) à l'élémentaire soit en mesure d'enseigner toutes les matières.

Selon Chaîné et Bruneau (1998), il faut bien connaître le processus de création pour pouvoir l'observer avec ses élèves. En parlant de la formation des enseignants d'art, elles stipulent :

Le développement de l'attention à l'art qui se fait en atelier, autrement dit la poïétique, doit devenir une seconde nature chez l'étudiant qui, à son tour, devra observer le processus de création dans les démarches qu'il proposera aux élèves dont il aura la responsabilité. (p.484)

Quoique l'éducation artistique soit un des domaines les plus propices au développement de la créativité selon Parker (2005), la créativité ne relève pas uniquement des beaux-arts (Gingras, 2000). Kelly et Leggo (2008) affirment :

Educators need to nurture an ongoing experience of creative engagement with diverse kinds of learning in students, as well as a desire and confidence in their creative experiences and encounters and endeavours. (p. 254)

Selon eux, il faut donc s'engager dans une pédagogie créatrice qui ne se limite pas aux arts. Poliquin (2005) pour sa part décrit la force d'une pédagogie créatrice comme suit :

La pédagogie créatrice donne du sens à tout ce qui, de près ou de loin, stimule, provoque, alimente la créativité [...] La pédagogie créatrice soutient l'élément vital du rapport au savoir, en provoquant la recherche, le questionnement et l'action.

Comme éducateurs et éducatrices, on demande souvent à nos élèves de créer, et d'être créatifs dans leur récit; pourtant, combien d'enseignants (généralistes) comprennent bien ce que cela veut dire? Combien comprennent à fond le processus

créateur? Combien l'ont vécu, ou le vivent de façon régulière? Combien en ont ressenti personnellement les retombées?

Préparation et évolution du plan

Pour donner une voix humaine et personnelle aux écrits sur les sujets de créativité et du processus créateur, j'ai décidé de présenter une partie de ma documentation sur mon propre processus créateur au travers d'un récit personnel. Mon récit devrait marier les principes encourus dans les lectures faites à mes expériences vécues lors de mes propres projets créatifs entrepris pendant les cours envers la Maîtrise en Science de l'éducation, et mes projets de création personnels entrepris depuis ces cours.

En plus du récit personnel, ce projet se veut aussi, en quelque sorte, une étude de cas. À ma voix, je voulais ajouter la voix d'autres étudiantes qui ont aussi vécu un processus créateur, dans des conditions semblables. En examinant les histoires et les expériences de chacune, j'espérais pouvoir mieux comprendre l'impact de vivre un processus créateur comme adulte. Dans cette visée, mon projet est devenu à la fois un récit personnel et une étude de cas.

Et finalement, j'ai choisi de concrétiser le processus créateur en présentant en annexe un projet vidéo qui illustre les étapes de production d'une courtepointe, projet de création entrepris avec mes sœurs. Ce projet vidéo, qui se veut une métaphore du processus créateur, pourrait servir dans le cadre d'un cours de formation des enseignants.

Le projet de synthèse est devenu alors un récit personnel, une étude de cas et un projet de création en soi.

Cueillette de données

Pour développer mon récit personnel, j'ai puisé dans les journaux personnels que j'avais gardés depuis le début de mon « voyage artistique », commencé lors du premier

cours sur le processus créateur. La contribution des deux professeurs, les notes de cours, et les projets réalisés dans le cadre de ces cours ont nourri ma réflexion et l'élaboration de ce projet de synthèse.

Afin de pouvoir tisser les histoires d'autres enseignantes à la mienne, j'ai interviewé trois des participantes du cours *L'enseignant face au processus créateur*. Je leur ai demandé des questions portant sur leur expérience avec des projets de création et pendant chacune des étapes du processus créateur. De plus, j'ai étudié leur travail de synthèse du cours comme document écrit duquel j'ai pu trouver des thèmes communs. Il n'y a que moi qui ai vu et analysé les données des entrevues et des travaux écrits, limitant ainsi les risques pour les participantes.

Pour identifier les participantes, j'ai d'abord sollicité la participation des étudiantes du cours. Je leur ai envoyé une lettre d'invitation à participer au projet, (Annexe 1) décrivant le projet et leur indiquant quelles seraient les modalités de leur participation. Je les ai invitées à m'accorder une entrevue d'une heure et aussi de partager avec moi leur travail de synthèse. J'ai inclus à la lettre les questions types (Annexe 2) que j'allais leur poser. De plus, j'ai demandé la permission d'utiliser leur voix, captée pendant l'entretien, dans le projet vidéo que je prévoyais faire. En fin de compte le projet vidéo n'a pas incorporé de voix.

Description des participantes

Enseignante de formation, je travaille au Ministère de l'éducation depuis septembre 2001. J'ai été formée comme généraliste à l'élémentaire, et j'ai enseigné treize ans dans le contexte d'écoles francophones et d'immersion française. Les autres participantes sont toutes les trois éducatrices aussi (l'une d'entre elles est directrice

d'école) avec entre 15 et 20 ans d'expérience en enseignement. L'une d'elles travaille dans les écoles francophones et les deux autres enseignent dans une école d'immersion française, les trois en milieu urbain albertain. Les trois se disent créatrices. Elles se voient créer de façon régulière au travail, et une en particulier fait de la place à la création dans sa vie personnelle de façon journalière. Des pseudonymes ont été créés afin d'assurer leur anonymat pour les participantes à ce projet : Anna, Laure et Madeleine.

Démarche

À partir des données recueillies par les entrevues et dans les synthèses, j'ai identifié des thèmes communs et des conclusions que j'ai regroupés autour des:

- étapes du processus créateur,
- conditions propices à la création et
- retombées pour la salle de classe.

Finalement, j'ai composé un récit décrivant mon propre cheminement lors d'un travail de création. Cette histoire se veut un peu l'histoire commune du processus créateur. J'ai puisé de mes expériences pour donner une voix au processus, et là où j'ai pu, j'ai inséré la voix, c'est-à-dire les paroles et des réflexions des trois autres participantes.

Projet vidéo

Celui-ci est un projet de création en soi. Les séquences sont tirées d'une fin de semaine passée avec mes sœurs et ma mère. Nous nous étions rencontrées pour fabriquer une courtepointe pour mon père qui venait d'être placé à l'hôpital de façon permanente. La fabrication de la courtepointe servait aussi de prétexte pour se rencontrer afin d'accompagner ma mère qui se retrouvait alors seule pour la première fois en 59 ans.

Quand mon père est décédé, dans un moment de deuil, j'ai visionné à nouveau ces séquences vidéo, puis c'est alors que j'ai vu qu'il y avait là tout le matériel dont il me fallait pour illustrer le processus créateur. J'ai décidé à ce moment de m'en servir pour accompagner ce projet de synthèse. Conséquemment, j'ai obtenu les permissions de mes sœurs et de ma mère pour m'en servir ainsi. (Annexe 3)

Pour créer la vidéo, j'ai dû puiser parmi les deux heures de séquences afin de trouver des scènes qui représenteraient bien les différentes étapes du processus créateur : le chaos, le travail et l'achèvement. Pour rester fidèle à l'esprit de la rencontre, j'ai aussi gardé des scènes qui démontrent des moments d'interaction et de rassemblement familiales qui ne font pas nécessairement partie du processus créateur, mais qui l'ont nourri et soutenu.

Une fois les scènes choisies et rassemblées, j'ai ajouté du texte et de la musique de fond pour faire ressortir davantage les émotions et états vécus en processus créateur : l'enthousiasme, le tumulte, l'excitation, le recul, l'incertitude, le doute, l'acharnement, l'empressement, le sentiment d'accomplissement et la fierté.

Étapes du processus telles que vécues par les participantes

Chaque étudiante dans le cours *L'enseignant face au processus créateur* s'est engagée dans une création de quelque sorte et a été invitée à réfléchir sur les différentes étapes vécues pendant cette création.

1. L'état chantant/le chaos/la préparation/l'ouverture :

Le professeur, Jeanne-Marie Gingras nous a invitées à prendre conscience de nos cheminements personnels, car nos histoires de vie pouvaient devenir « activant » de créativité (Gingras, 2000.) Suite aux activités proposées, et suite aux expériences créatrices vécues, je peux affirmer que je ne cherche plus de muse extérieure, ou d'une inspiration « d'en haut » pour entreprendre une activité créatrice. Les trois enseignantes interviewées ont fait la même affirmation. Ce mythe « d'inspiration divine » ou d'une « épiphanie » (Berkun, 2007), s'est dissipée pour nous. Depuis l'expérience, nous trouvons toutes plus d'inspiration dans les choses environnantes, les choses communes, journalières qu'avant l'expérience vécue dans le cours. Je reconnais cet « état chantant » chez moi plus fréquemment qu'auparavant.

Chacune des trois participantes a aussi parlé du chaos vécu pendant une création et ont relaté différentes expériences face à ceci. Anna, par exemple, n'avait jamais considéré le chaos comme une étape essentielle au processus avant le cours, mais elle en comprenait mieux sa signification par après. Madeleine et Laure ont avoué être impatientes à cette étape, voulant avancer leur travail le plus rapidement possible. Toutes ont ressenti un certain inconfort à laisser aller un peu de contrôle sur leur projet puis de transiger avec l'inconnu.

2. Le travail/la gestation/l'incubation/l'illumination/l'élaboration/le « flow » :

Lors de certaines de mes expériences créatrices, malgré le temps et le travail fou que j'y mettais, j'éprouvais une telle joie que j'en perdais la notion du temps. Les autres participantes ont relaté des expériences similaires. On a chacune conclu que c'était en partie parce qu'on avait choisi des projets qui nous passionnaient. Pendant cette étape, nous avons toues vécu des moments d'incertitudes et même des moments d'embûches où il fallait prendre un recul et laisser mijoter les idées. La possibilité d'en discuter avec quelqu'un (un mentor) avait été fort apprécié par toutes les quatre.

3. L'achèvement/l'œuvre achevé/la distanciation/la séparation :

En terminant un de mes premiers projets vidéo, j'ai eu de la difficulté à voir achever mon œuvre. J'y trouvais toutes sortes de défauts et j'aurais pu continuer à le perfectionner de façon indéfinie. Les contraintes de temps et les exigences du cours ont fait en sorte que j'ai dû mettre fin au projet. En regardant l'œuvre finie, et en réfléchissant sur les choix que j'avais faits, j'ai appris des choses nouvelles à mon sujet. J'ai appris à quel point j'aime jouer avec la technologie. Je sais maintenant que je peux faire confiance à mon intuition quand il s'agit d'agencer des images et des sons. J'ai réalisé que j'aime concevoir de tels projets et de les compléter du début à la fin. Malgré la fierté que je ressentais envers ce premier projet, je voyais où j'aurais pu l'améliorer, et ça m'inspirait à retravailler avec ce médium pour mieux le maîtriser. L'achèvement est donc devenu une période de transformation personnelle et une d'inspiration nouvelle. Valéry en aurait été fier!

En discutant avec les autres participantes, elles m'ont avoué avoir ressenti les mêmes pressions pour mettre fin à leur projet, qu'elles auraient mis plus de temps s'il y

en avait, et que malgré le fait qu'elles étaient nerveuses de devoir partager leur œuvre avec les autres du groupe, qu'en fin de compte, elles en étaient fières.

J'ai vécu un genre de deuil suite à l'achèvement de mon œuvre. Je ressentais un vide et une envie de recommencer le processus. Lors de mes entretiens avec les autres participantes, elles ont affirmé ressentir aussi le goût et même le besoin de continuer à vivre des expériences créatives.

Conditions internes et externes

J'ai appris que pour que les « graines de la créativité » germent, il faut certaines conditions, internes et externes à la personne. D'abord, comme condition interne (ou prédisposition) ça prend un certain état d'âme. Il faut croire à sa capacité créatrice et à la valeur du geste créatif, être ouvert et réceptif à de nouvelles idées et il est avantageux d'être à l'aise avec l'inconnu et d'avoir le goût du risque. Pour cela, il faut avoir une certaine confiance en soi.

Certaines conditions externes peuvent soutenir les conditions internes. Il s'agit des environnements physique et social qui contribuent aux sentiments de sécurité et de bien-être, et peuvent être sources d'inspiration créatrice. Chacune des participantes a mentionné le besoin de se prévoir un environnement sain pour créer, une espace vitale physique convivial à la création. Elles ont mentionné qu'elles devaient s'entourer de gens positifs qui les encouragent et qui minimisent les risques. Pour une Anna, il s'agissait de décorer son espace physique, pour Madeleine, il s'agissait de le nettoyer avant de se mettre au travail et pour Laure, elle devait se trouver un endroit silencieux.

Chacune des participantes a aussi parlé du besoin de continuer à se donner le temps de participer à des activités créatrices. En plus de prendre le temps pour être

créatives, elles ont identifié le besoin de temps pour se ressourcer. Elles ont mentionné des marches quotidiennes, le journal quotidien, l'interaction sociale et le « jeu » quotidien. Ces temps de ressourcement deviennent alors moments d'inspiration.

Retombées pour l'enseignement

En discutant avec les trois participantes, puis en réfléchissant à nouveau sur mes expériences en salle de classe, j'ai retenu six considérations auxquelles l'enseignant(e) devra s'arrêter avant de pouvoir pratiquer une pédagogie créatrice. Je les énumère ci-dessous.

1. Ses connaissances du processus créateur et de la créativité et ses convictions ou croyances face à ces concepts

Ici, je répète ce que Kelly et Leggo (2008) soulignent :

> *The development of an educational culture of creativity requires a complex blend of several factors to affect transition from the entrenched routines and patterns of the culture of standardization and convention to new ways of thinking and doing. This begins with a fundamental belief in the importance of imbuing students with a disposition of creativity. Implicit in this is the recognition of the importance of the role that creativity plays in allowing us to fully engage our worlds, not as passive consumers, but as constructive participants. (p. 30)*

Combien d'enseignants croient vraiment à la valeur de la créativité et d'une vie créative? Moi-même, je n'ai pu arriver à cette conclusion qu'en m'engageant dans un processus créateur, en y réfléchissant sérieusement et en vivant les bienfaits. Lorsque j'étais en salle de classe, j'avoue que je ne comprenais pas toujours ce qu'impliquait la proposition d'un projet créatif à mes élèves (à l'écrit ou en arts plastiques, par exemple).

Comme je n'étais pas consciente des étapes du processus créateur, je ne connaissais pas non plus les conditions nécessaires pour l'appuyer. Je ne pouvais donc pas m'assurer que toutes ces conditions soient en place.

J'irais même jusqu'à dire que je me méfiais du processus créateur. Moi-même, je n'éprouvais pas beaucoup de plaisir à créer, ni de fierté dans mes projets finis. Au fond, je croyais au mythe de la créativité comme un don inné, réservé à une petite fraction de la société, et non comme une habileté à développer chez chacun. La créativité appartenait aux gens douées en arts visuels, en musique, en danse ou autre forme d'art. Je me disais, « Je ne suis pas artiste, moi! »

En fait, je ne voyais pas toujours la valeur de créer. De plus, je n'y éprouvais pas de joie comme telle, et par conséquent, je ne voyais pas toujours la valeur de faire créer les élèves. Aussi, j'hésitais à entreprendre des projets réellement créatifs, de peur de ne pas conserver le contrôle sur ma classe et sur les résultats d'apprentissage. Je ne leur proposais donc probablement pas assez souvent des projets créatifs, et quand je le faisais, je les encadrais mal.

2. Processus versus produit

Dans un contexte de normalisation, beaucoup d'importance est donné aux résultats (au produit). On se penche beaucoup sur la qualité de ce produit, sans pour autant s'attarder sur le processus qui y a mené. Ceci est en grande partie nourri par le contexte de consommateur dans lequel on vit. Chacune des participantes a reconnu l'importance de mettre au moins autant d'accent sur le processus que sur le produit.

3. Temps

Comme on a tendance à mettre beaucoup d'accent sur le produit, trop souvent on s'empresse pour arriver au produit fini dans la salle de classe. En voulant arriver au produit final, on ne laisse pas beaucoup de temps pour y travailler, et encore moins de temps à l'étape qui précède la création, c'est-à-dire le chaos, ou l'état chantant.

Kelly et Leggo (2008) affirment qu'il faut donner beaucoup plus de place à la génération d'idées (à l'étape qui précède la création) et de ne pas s'arrêter trop vite sur une idée. Selon eux, il faut offrir cette possibilité dans la salle de classe si on veut développer la pensée créatrice chez les élèves et leur permettre de vivre pleinement leur créativité. Ceci est d'autant plus important dans le contexte actuel de normalisation.

Au début de mon cheminement personnel en création, c'était difficile pour moi de ne pas m'arrêter sur une idée que je jugeais bonne tôt dans le processus. Dès que j'ai appris à me faire confiance et à faire confiance au processus, j'ai pris plaisir à explorer toutes sortes de possibilités avant d'en choisir une. C'est une étape très importante qui m'a permise de m'investir davantage dans mes projets. Celle-ci exige un investissement de temps important.

4. Expression créative = expression de soi + construction identitaire

En travaillant avec mes idées, et en construisant un message visuel, j'apprenais davantage sur moi-même, et cela avait un impact sur mes prochains œuvres créatrices. Gingras (1979) partage les affirmations de Valéry qui croyait que dans l'acte de créer, le créateur se crée par sa création. Il n'était pas seul à penser ainsi :

It is our creative work that reveals us to ourselves and allows us to transform our experience and imagination into new forms, forms that reflect to us in a language

of symbol who we are, what we are becoming, what we have loved and feared. This is the alchemy of creation: that as my energy fuses with the Source of energy, a newness rises in the shape of who I am and I myself am altered in the course of its release. *(Jan Phillips, dans The Soul of Creativity, p. 126)*

Cette notion de construction identitaire est peut-être plus tangible pour l'adulte qui crée. Par contre, ce propos soulève des questions intéressantes pour la salle de classe, surtout maintenant que nous devenons de plus en plus conscients des facteurs impliqués dans la construction identitaire d'un individu.

5. Environnement sain

Dans les deux cours que j'ai suivis sur le processus créateur, beaucoup de soin avait été donné à créer une atmosphère bienveillante, un climat accueillant. Ceci ne veut pas dire qu'on a éliminé les risques. C'est plutôt que le risque était valorisé. J'explique.

Avant ces cours, je croyais que la créativité appartenait aux gens qui n'ont pas peur du risque ou à ceux qui n'ont rien à perdre. J'étais toujours la « bonne fille » qui faisait « comme il le faut »; une fille qui coloriait à l'intérieur des lignes. J'ai appris autrement dans ces cours. Les professeurs m'ont encouragée à me dépasser, à aller au-delà du connu, à essayer des nouveautés. Ce qui a aidé à minimiser les risques négatifs c'est que les professeurs ont pris le temps de nous montrer ce à quoi ressemblait la rétroaction positive et constructive, respectueuse de la personne et des idées formulées.

En plus de donner aux élèves la « permission » d'essayer des choses et d'avoir un environnement social positif, il faut pouvoir laisser aux élèves la possibilité de se créer un espace physique qui réponde aux besoins particuliers de chacun d'eux en tant que créateur. Pour certains, cela veut dire avoir de la musique, pour d'autres, du silence.

6. Motivation intrinsèque: choix et pertinence des activités

Un des grands défis de l'enseignement c'est de savoir motiver les élèves dans leur apprentissage. Albert Einstein disait que « c'est l'art suprême de l'enseignant que d'éveiller la joie dans l'expression créative et la connaissance. »

La bonne pratique pédagogique dicte que pour motiver les élèves, il faut leur proposer des activités qui leur soient pertinentes et où ils peuvent exercer leurs choix personnels. Dans chacun des cours de création que j'ai pris, les professeurs nous ont permis et même encouragés de personnaliser nos projets. Ils nous suggéraient de partir de ce qu'on connaissait et de ce qui nous inspirait.

Comme j'ai tellement été intriguée par le sujet de créativité et du processus créateur, je me compte chanceuse d'avoir pu le choisir comme sujet d'étude pour mon projet de synthèse pour clôturer mon programme de Maîtrise en éducation. Ce qui m'a motivée d'autant plus c'est que j'allais pouvoir vivre une autre activité de création et de la partager avec le monde de l'éducation! Je vous invite alors à me suivre dans ce cheminement et d'être témoin de l'impact du processus créateur en lisant le récit qui suit et en visionnant le projet vidéo qui l'accompagne.

L'histoire d'une artiste en herbe

Mon récit, je vous le présente ici à la gauche. Ce sont mes réflexions lors d'un projet créatif entrepris dans un de mes cours. J'y ai ajouté ici et là des références à des lectures faites et expériences vécues depuis le cours. À la droite, vous verrez des extraits d'entretiens que j'ai eus avec les trois participantes pour cette étude. Leurs mots viennent compléter une idée ou ajouter une nouvelle perspective à la mienne. Cela donne l'effet d'une conversation entre moi et mes mentors (les trois participantes). Leurs voix se distinguent par la police utilisée, ce qui devrait faciliter la lecture de la conversation.

L'état chantant	
La curiosité, l'intrigue m'ont amenée jusqu'ici … jusque dans un cours portant sur le processus créateur dans les arts contemporains. Moi, qui ne suis certainement pas artiste, mais qui veux mieux comprendre le processus créateur, me voilà à m'engager dans la vidéographie – avec un médium et des outils que je n'ai jamais utilisés auparavant! J'apprends des choses nouvelles – c'est cela qui me motive le plus. Je m'y lance la tête première… et le cœur est tout près derrière. Le professeur nous lance un défi. Elle nous demande de créer un projet vidéo de trois minutes qui portera sur le thème de « pouvoir et résistance ». Entre temps, du côté personnel, je viens de fêter mes 40 ans et ma mère, elle, ses 80 ans. Elle va bien, mais mon père, à 86 ans, faiblit à vue d'œil. Je vois vieillir mes parents	

et ça m'attriste. Non, plus que ça : ça me fait peur. Ça me rappelle ma propre mortalité, et la fragilité de la vie. Ces sentiments m'envahissent, me préoccupent, et je réalise qu'en fin de compte, ils m'inspirent. Je me demande ce qui inspire les autres dans leurs projets créatifs?	*__Anna__ : Les idées viennent de partout…en observant l'environnement… Les mots m'attirent, ce que je vois, ce que je ressens de mes 5 sens. Je « gratte » pour trouver des idées créatrices dans les livres de fiction et de non-fiction. Je garde un journal pour écrire des idées, un avec des pages blanches pour attraper les images; tu dois avoir des outils pour attraper les idées si non tu les perds. Quand je lis, quand j'écoute la télé ou la radio, si une citation m'accroche, je l'écris dans un cahier…D'avoir les idées, acheter les matériaux, préparer tout ça – c'est ça qui m'excite!*
	__Laure :__ Je marche quotidiennement…parce que c'est pendant cette activité que les idées foisonnent dans ma tête. Parfois ces idées sont reliées à un projet en cours; d'autres fois, elles surgissent sans crier gare.
	__Madeleine__ : Mes enfants m'inspirent et me font voir ce que je tiens souvent pour acquis. Vouloir voir réussir mes élèves m'inspire : je crée des moyens, des façons, des occasions pour les élèves de s'approprier une identité où figure le français. Le moment que tu fais quelque chose parce que tu veux le faire, et non parce que tu dois le

	faire, c'est toujours plus intéressant. C'est ça qui m'excite.
Je pense au défi que nous a donné le professeur. Les idées, ce n'est pas ça qui manque. Une idée génère une autre. Les idées se multiplient. Pouvoir/résistance; masculin/féminin; père/mère; force physique/force mentale… Mais où est-ce que ça va bien me mener?	<u>Anna :</u> *J'ai souvent trop d'idées. Je dois choisir de mettre au monde une seule idée à la fois. Les autres idées seront toujours là, prêtes à être créées quand ce sera le bon moment. Je dois seulement les capter à l'écrit…*
Je dois résister au désir de m'arrêter trop vite sur une idée. On me dit que c'est ce qui rendra le produit plus original, plus créatif. Au début, ça me fait peur. J'ai peur de manquer de temps. J'ai peur de me perdre là dedans. J'ai hâte aussi de commencer le « vrai » travail… (ce que je comprends mal c'est que ce travail est vrai, lui aussi; il n'est pas perdu. Les idées resteront et nourriront des projets futurs… et peut-être pas non plus.) Mais, il faut croire que ce n'est pas perdu. Carl Leggo, lui, prétend qu'il ne sait pas ce qu'il écrira avant qu'il ne l'écrive; que le texte lui donne un sens et une direction à son écriture. *I do not know what I want to write until I can read what I have written. Therefore, I like to fill blank pages with blue-ink squiggles in order to discover meaning, in order to discover what I want to say. As I write and write, and read and reread what I have written,*	**<u>Madeleine :</u> J'ai appris de ne pas forcer les choses, puis d'écrire tout. Surtout si j'ai un travail à faire. Je gardais un journal, les mots clés. Il n'y a rien qui n'est pas important. On peut dire « Ah, ça c'est pas tellement important » mais au bout de la ligne, il y aune raison pourquoi tu y penses.**

the writing speaks to me a reveals meaning. It is a wonderfully rich and adventurous experience. (Kelly, Leggo, 2008, p. 217) Il faut alors faire confiance au processus. Il faut que j'apprenne à faire confiance au processus. Il faut que j'apprenne à me faire confiance.	
Je suis emportée, même envahie par une énergie de voir avancer ce projet. (C'est peut-être ça l'état chantant?) Ça me réveille la nuit. J'écris. Dans mon journal. À l'ordinateur. J'enregistre sur magnétophone. Plus j'y pense, plus ma propre résistance au vieillissement tombe bien avec le thème proposé. C'est plus fort que moi. Je veux dire ce que je ressens, mais le dire d'une façon unique. Je sais que je ne suis pas seule là-dedans. Tout le monde passe par là, par des moments d'inquiétude, d'incertitude, de réflexion sur sa propre mortalité. Je m'inquiète par contre de trop m'éloigner du thème proposé.	**Madeleine : Quand on vit un processus créateur, on vit des émotions. Ces émotions là nous aident à comprendre comment on est maintenant, qu'est-ce qu'on fait, comment on réagit, comment on peut s'aider, comment on fait confiance aux autres, etc.**
J'en discute avec mon professeur, (qui me rassure), ensuite avec mes amis, ma famille, mon mentor. Ils m'appuient et nourrissent mes idées.	*Laure : Depuis quelques années, je m'entoure de personnes positives. Ces dernières m'encouragent, m'inspirent, m'aident à l'occasion à mener à terme de petites ou de grandes entreprises...elles contribuent à leur façon à mon épanouissement par leur*

	compréhension et leur soutien. Je ne donne plus de place aux éteignoirs.
Le travail	
Les idées se concrétisent davantage. Je vois se former mon projet. Je me vois sortir du chaos. J'imagine ce que je veux créer comme effet et ça m'anime. J'en parle avec mon mentor qui me donne de la bonne rétroaction. C'est excitant! Je me fais un plan. Je monte la charpente. Je me crée un scénarimage (un scénario-maquette). Je ressens un souffle d'énergie. Je décide quelles images et scènes devront être filmées, et j'attaque.	***Anna :*** *Je dois préparer mon espace. J'achète tout le matériel qu'il me faut, je nettoie une espace, je me fais de la place.*
Je me rends chez mes parents pour capter les images et les scènes que je veux. Parce que c'est dans le contexte d'un cours à l'université, je dois avoir leur consentement écrit à se faire filmer. J'ai avec moi les feuilles de consentement, mais je me rends compte que mon père ne peut pas consentir de façon consciente. Il ne comprend pas ce que je fais et à quoi ça va servir. Je ne sais pas comment le lui expliquer.	
Cette constatation me bouleverse. Je ne croyais pas mon père si fragile. Ça nécessite un changement de cap. Je dois être forte pour ne pas désespérer.	***Anna :*** *J'ai éprouvé le sentiment de rébellion… J'ai dû faire naître une histoire quand je ne voulais pas écrire une histoire.*

Je décide finalement d'accepter cette embûche comme un défi. Je vais concentrer mon travail sur la force de ma mère et sa résistance au vieillissement. Ce sera d'autant plus positif. Je travaille avec zèle. Je m'amuse. Je joue avec l'équipement vidéographique à ma portée. Je joue avec les angles, avec la lumière. Je capte près de deux heures sur ma caméra vidéo. Je ne m'inquiète pas à ce point-ci des images je vais garder. Tout comme les idées, plus il y en a où puiser, mieux sera le produit. Je vais tenter de faire comme Carl Leggo et me laisser inspirer par ce que je verrai comme images devant moi.	
L'incubation – la gestation	
De retour chez moi, je risque de vivre à nouveau un chaos. Je dois faire le tri des images, pour n'en garder que l'équivalent de trois minutes. Comment choisir? Je me rends compte que les images sont nombreuses. De plus, je vis quelques accros techniques… ensuite une période d'incertitude, une période de doute.	
Je prends un recul, je fais attention afin de ne pas retourner trop profondément dans le chaos. Je laisse mijoter. Je dois apprendre à me faire confiance.	**Madeleine :** C'est correct parfois de s'asseoir puis de se reculer de l'environnement puis de dire que là on est en pause. C'est quelque chose que j'ai appris cet été. Je poussais trop et maintenant que je reconnais ce que

	c'est, je respecte comment ça fonctionne. C'est la plus grande différence qu'avant. Je suis capable de comprendre que c'est normal de parfois avoir un blocage.
Le travail reprend – l'illumination	
Le travail reprend. Je décide quelles images et scènes garder. Ce sont celles qui me parlent le plus, qui me touchent le plus. Je décide de couper le son et de ne garder que quelques paroles à Maman. Puis, en jouant avec les paroles et les images, j'agence une des images de ma mère avec une phrase « Elle a travaillé cette femme! ». Ça arrive complètement par hasard, mais l'effet est superbe. Je dois garder ce clip.	Madeleine : Des fois on crée sans savoir ce que sera la création et j'aime ça – j'aime beaucoup ça – ça fait partie de mon improvisation. Des fois tu commences quelque chose sans savoir où ça va mener.
Le zèle me revient et je comprends maintenant le concept du « flow » de Csikszentmihalyi. Je ne vois pas passer le temps. J'oublie de manger. Ni la fatigue, ni la faim ne m'arrêtent. Je me sens vibrer.	
En faisant le montage, je me rends compte que les images et les quelques paroles seules ne suffisent plus. Je me mets dans la peau du spectateur et je l'imagine essayer de comprendre mon œuvre. Je dois lui donner plus de points de repère. C'est un autre beau défi. Je décide d'y ajouter ma voix, et de chanter une chanson. C'est plus compliqué, mais ce sera plus complet.	

La seule chanson qui me vient à la tête fait ressortir mes propres inquiétudes face à la vie et surtout à la mort. Ça donne un ton très pessimiste au projet, et pourtant, je voulais ressortir la force de ma mère. Ça m'inquiète un peu, et j'essaie différentes chansons. Je reviens toujours à mon premier choix. Je me rends compte que mon intuition a beaucoup dirigé mon travail jusque là, et je lui fais confiance à nouveau.	
Ça avance. J'achève. Je vois que je réussirai !	
L'achèvement	
Enfin arrive le moment où je peux affirmer que j'ai réussit ce que j'avais commencé le moment que le défi nous avait été lancé, six semaines plus tôt. Ça m'a pris du temps à compléter ce travail. J'avais hâte de voir achever le projet, mais en même temps, c'est comme si on m'avait donné la permission de jouer et je ne voulais pas voir terminer le jeu.	
Je comprends ce que voulais dire Jeanne-Marie quand elle écrivait au sujet de la douleur de la séparation. (Gingras, 1979) Est-ce que c'est suffisant? Je ne pourrais pas l'améliorer? Qu'en penseront les autres?	*Anna : L'étape la plus difficile c'était de présenter car j'avais peur de me faire juger. Je n'ai pas de problème à terminer un projet, mais ce n'est pas si facile de le partager.*
Pourtant, en voyant l'œuvre terminée, un sentiment de satisfaction s'empare de moi, et je veux partager ce que j'ai fait. Je te comprends, Anna. Moi aussi, j'ai peur de me	**Madeleine : Il y a un coté d'accomplissement lorsque c'est achevé ou terminé, mais qu'est-ce qui**

faire juger. Mais j'ai tellement envie de partager ma création. Je reconnais la fierté dans ta voix aussi quand tu racontes avoir joué de la musique devant ta famille, ou quand les gens avaient trouvé que ta peinture était extraordinaire.	**est encore plus motivant c'est qu'est-ce qui arrive après – qu'est-ce qu'on peut en faire de cet outil là, de cette création là. Comment cet « objet » là, même si c'est achevé, ce n'est pas la fin. C'est peut-être le début d'un nouveau chapitre de cette création là.**
	Parfois on ne sait pas durant le processus où ça s'en va. Dans un cours, on fait quelque chose pour le cours et ça finit là, mais dans la vie, on fait une chose qui mène à une autre. Ça, ça me motive à créer encore plus. De voir que d'autres gens valorisent ce que je fais, c'est très important.
Le grand jour arrive. Il faut partager nos œuvres. La peur veut m'envahir. Vont-ils l'aimer? Je n'ose regarder personne, pourtant, je suis très fière de mon travail. Je ne sais plus quoi penser. Je me sens vulnérable. Je me sens dénudée. Il y a trop de moi là-dedans; je m'y suis trop investie. Je retiens mon souffle, et c'est partie…	

L'artiste en herbe : la suite (pour ne pas dire la conclusion)

J'ai montré mon projet en classe, et les gens l'ont beaucoup aimé. Le professeur m'a demandé de le présenter lors d'un congrès national… devant de vrais artistes et des éducateurs artistiques! Quel honneur! Mais comme le diraient Jeanne-Marie Gingras et Paul Valéry, il ne faut pas « survaloriser le résultat final » (Gingras, 1979). C'est dans l'expérience la vraie valeur.

> *Le créateur doit être grandi par sa création, il doit sortir de la création en étant un homme plus complet, plus en possession de ses moyens, comme l'athlète pour qui la course est un exercice de conditionnement. En fin de compte on est amené à le redire une fois encore que pour Valéry la création semble avant tout un moyen grâce auquel l'artiste se construit… (p. 203)*

Alors moi, comment j'ai grandi? Oui, l'expérience de présenter mon œuvre à un congrès national était fort intéressant. Cependant, suite à la participation à un tel projet créatif, et suite à la présentation, j'ai ressenti un vide, tout comme un deuil. J'ai ressenti le besoin de revivre une expérience de création. Ce que j'ai compris de plus c'est que lorsque je suis en création, malgré les moments de doute, de frustration, de questionnement, *je me sens en vie*. Oui, ça m'amuse, mais ça fait plus que ça. Je vibre de vie. La création, l'acte de créer *donne vie* tout simplement. Je comprends mieux alors l'envie d'être en création. C'est même plus qu'un envie, c'est un besoin!

L'expérience en création de vidéo m'a aussi donné le goût d'expérimenter davantage avec ce médium, de le perfectionner. Mais ce qui est d'autant plus intéressant c'est comment je me suis sentie soudainement créatrice; une artiste « en herbe ». Je ne me considère toujours pas « artiste », mais lorsque je travaillais sur mon projet vidéo,

j'agissais comme l'artiste. Je faisais des choix artistiques et j'ai pu anticiper l'impact esthétique de mes décisions.

Tout comme Laure, une des trois participantes à ce dernier projet de maîtrise, j'ai découvert que j'ai en moi plus de créativité que je ne croyais, et qu'il faut que je lui fasse de la place. C'est comme si je me suis trouvé une voix. J'ai découvert que j'ai des choses à dire et à partager, et qu'elles ont de la valeur.

Avant de me pencher sur la créativité et le processus créateur, je ne me voyais pas comme créatrice. Je n'étais pas consciente de cet état chantant en moi. Les quelques graines de créativité mourraient en moi avant même pouvoir germer car je n'y voyais pas de valeur; je ne croyais pas à *ma* valeur. Depuis cette expérience, je prends plus de photos et plus de vidéos. Et j'écris plus souvent; j'ai le goût de documenter ce que je fais.

J'aurais aimé pouvoir dire que durant mes années d'enseignement, je cherchais à pratiquer une pédagogie créatrice, mais en réalité, j'ignorais probablement le fondement d'une telle pédagogie. En fait, comme j'ignorais la juste valeur de la créativité pour moi-même, comment pouvais-je alors pratiquer une telle pédagogie avec conviction? Je m'épuisais à essayer des nouveautés sans pour autant pouvoir justifier convenablement mes décisions pédagogiques aux parents ou à mes paires. Si j'étais en salle de classe aujourd'hui, j'ose croire que je serais plus en mesure de soutenir la créativité de mes élèves car je comprends mieux maintenant le processus créateur et j'y fais plus confiance. Je vois mieux maintenant la valeur de vivre une vie « créative » pour l'avoir vécu moi-même.

Comme le disent Kelly et Leggo,

A challenge to educators is to engage in their own personal growth and development of creative practice. The joy of coming to the realization that each of us has endless creative possibilities is the most potent educational fuel of all. (p. 30)

J'invite les enseignants et enseignantes qui auront lu ce projet à vivre leurs propres expériences créatives, à s'engager dans un processus et à se laisser emporter. J'espère que ce que vous vivrez vous incitera à apporter avec vous cette prédisposition en salle de classe. Moi, de mon côté, je continuerai à plaidoyer en faveur d'un curriculum qui valorise le développement de la créativité et l'innovation en faisant place au processus créateur.

Et je continue à m'ouvrir aux possibilités et à semer des graines qui germeront un jour en nouveaux projets créateurs. Pour nourrir et satisfaire mon âme, je fais un effort conscient de me battre contre des sentiments négatifs (comme la peur d'être jugée ou de ne pas être à la hauteur); des sentiments qui pourraient m'empêcher d'entreprendre et de compléter des projets créatifs.

Je vous laisse avec un poème que j'ai écrit un soir de pleine lune : je ne pouvais pas dormir et je me sentais plutôt maussade. Contrairement à ce qui aurait pu inspirer ce poème, ma vraie muse, ce n'est pas la lune. Non, je comprends maintenant que ma muse est plutôt au fond de moi et qu'il ne faut pas que je laisse éteindre sa chandelle.

Quand la chandelle est morte

Au clair de la lune,
Mon amie, Pierrot,
Prête-moi ta plume,
Pour écrire un mot.
Ma chandelle est morte,
Je n'ai plus de feu.
Ouvre-moi ta porte,
Pour l'amour de Dieu.

Étendue, immobile,
Je t'attends en silence.
Rappelle-moi, rappelle-moi
La raison pour laquelle
Je respire; rappelle-moi, car
Je n'ai plus le feu.
Viens, viens vite me chercher,
Avant que je ne change d'idée.

Le 26 janvier 2008

Monsieur/Madame,

J'aimerais vous inviter à participer à mon projet de recherche. Il s'agit d'une étude de cas que j'aimerais compléter auprès de deux ou trois des participants au cours MEDU 596 à l'été 2007 (L'enseignant face au processus créateur). Je m'intéresse à savoir quel était l'impact de suivre un processus créateur pour chacun des participants. La recherche sera faite par moi-même et fera l'objet de mon projet final envers une maîtrise en Science de l'éducation. Il se pourrait aussi que les données soient partagées dans le contexte de cours de formation des enseignants au Campus St-Jean.

Je vous demanderai de partager avec moi une copie électronique de votre projet de synthèse pour le cours, afin que je puisse en faire l'analyse des données et en retirer des thèmes communs. De plus, j'aimerais vous interviewer individuellement et capter cette entrevue sur vidéo. L'entrevue devrait durer environs une heure et portera sur l'expérience de création durant le cours, et les retombées depuis. Des questions-types sont fournies en pièce-jointe. Toute les parties du projet respecteront les *Normes de la U of A sur la protection des participants* [Human Research - University of Alberta Standards for the Protection of Human Research Participants].

En plus du travail écrit pour le projet de maîtrise, j'aimerais utiliser votre voix dans un projet vidéo illustrant le processus créateur. Je compte soumettre ce projet en même temps que le travail écrit. Avec la technologie, je pourrai altérer les voix pour qu'on ne vous reconnaisse pas. Cette vidéo pourra servir dans le cadre d'un cours portant sur le processus créateur au Campus Saint-Jean. Le formulaire de consentement vous donne l'option d'accepter de prêter votre voix à cette vidéo ou non.

Vous avez le droit de refuser de participer à cette recherche, mais en participant, vous contribuerez à une meilleure compréhension du processus créateur dans le milieu éducatif. On reconnaît généralement l'importance de développer une pensée créatrice chez nos élèves. On reconnaît aussi que c'est en faisant qu'on apprend à faire. Comme éducateurs et éducatrice alors, on demande souvent à nos élèves de créer, et d'être créatifs, pourtant, combien d'enseignants comprennent bien ce que ça veut dire? Sait-on quelles conditions devront être présentes pour que les élèves aient du succès? Sait-on vraiment comment mesurer le succès dans un projet créatif? Combien d'enseignants comprennent bien le processus créateur? Combien en ont ressenti les retombées?

Afin d'assurer la fidélité de votre entrevue, je vous enverrai une copie électronique des transcriptions pour votre vérification. Aussi, lors de l'analyse des données, je vous ferai part de mon travail afin d'assurer une bonne interprétation. Si vous désirez, une copie du rapport final vous sera remise à la fin du projet.

En tout temps, vous pourrez vous retirer du projet, ou d'une partie du projet, et ce, sans préjudice. Si vous vous retirez du projet, toutes données recueillies seront éliminées de la base de données et ne feront pas partie de l'étude. Votre anonymat sera assuré par le biais d'un pseudonyme et les données recueillies seront respectées et gardées confidentielles. Les données seront protégées et partagées avec personne autre que mon superviseur. Je les lui remettrai sur un disc compact (CD ROM) afin de les conserver pendant un minimum de 5 ans après le projet. Toutes autres données électroniques seront détruites.

Vous trouverez ci-joint un formulaire de consentement. Si vous désirez participer au projet, veuillez remplir et signer ce formulaire, et me le renvoyer à l'adresse ci-dessous avant le 31 mars 2008. Lorsque j'aurai votre formulaire rempli et signé, je communiquerai avec vous au sujet de votre travail de synthèse et pour établir un rendez-vous. J'ai aussi mis en pièce-jointe une série de questions-types que j'utiliserai lors de notre entretien.

Je serai la seule chercheure impliquée dans ce projet. Pour plus d'information sur le projet, vous pouvez m'appeler à la maison au ________, ou au ________ pendant les heures de travail, (cellulaire : ________). Vous pouvez aussi communiquer avec moi par courriel : __________________.

En espérant une réponse positive de votre part, je vous prie d'agréer mes sentiments les meilleurs.

Christine Bouchard
Étudiante à la Maîtrise en Science de l'éducation
Campus St-Jean, University of Alberta
8746 – 64e avenue
Edmonton, AB
T6E 0H6
469-4834

Ce projet a été examiné et approuvé par le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) de la Faculté Saint-Jean. Pour toute question portant sur les droits des participants et la conduite éthique de la recherche, veuillez vous adresser au président du Comité d'éthique en recherche (CÉR) au (780) 465-8700.

Questions d'entrevue

1. Te considères-tu une personne créative?
2. Pourquoi as-tu décidé de prendre le cours sur le processus créateur?
3. Avant le cours, faisais-tu des projets créatifs? Créais-tu? (donne des exemples)
4. Depuis, quels projets créatifs as-tu entrepris?
5. Comment as-tu vécu l'expérience de vivre le processus créateur? Peux-tu décrire ce que tu vivais et ressentais (et ce que tu vis/ressens encore) durant chacune des étapes du processus créateur?
6. Quels moments étaient les plus importants pour toi?
7. As-tu eu des moments difficiles pendant le processus?
8. Est-ce que de vivre et réfléchir à ton processus créateur t'a permis d'apprendre des choses à ton égard? Qu'as-tu appris?
9. Depuis le cours, comment vis-tu ta créativité?
10. Qu'est-ce qui t'inspire? Ou prends-tu des idées?
11. D'autres choses sur la création?

Annexe 3

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Projet de recherche :

Je, soussigné(e), accepte volontiers de participer au projet de recherche de Christine Bouchard sur l'impact du processus créateur. J'accepte de faire partie de son étude de cas.

- ✓ J'accepte de lui partager mon projet de synthèse du cours M ÉDU 596 de l'été 2007 (L'enseignant face au processus créateur) et
- ✓ j'accepte de participer à une entrevue avec elle pour qu'elle puisse faire une analyse de données dans le cadre de projet final envers sa maîtrise.

Pendant l'entrevue, j'accorde à Mme Bouchard, le droit (veuillez cocher tout ce qui est pertinent) :

- ☐ De ME **filmer**, ou
- ☐ **d'enregistrer sur magnétoscope ou audiocassette** MA VOIX ou
- ☐ D'AUTRES MATÉRIAUX, tel un poème que j'ai écrit, ou une performance musicale d'une pièce que j'ai écrite. (Veuillez décrire ci-bas.)

  Autres matériaux (nom/titre, le cas échéant, et une description):

____

Projet vidéo :

Si vous acceptez de prêter votre voix au projet vidéo que Mme Bouchard créera pour accompagner le travail écrit, veuillez cocher la boîte ci-dessous :

- ☐ J'accepte de prêter ma voix au projet vidéo. Je comprends que ce projet pourra possiblement servir dans le cadre d'un cours sur le processus créateur à l'intérieur d'un programme de formation des enseignants ou de perfectionnement professionnel.

- ✓ Je comprends que les données seront gardées dans un endroit sûr pendant la recherche, et jusqu'à cinq ans après le projet.
- ✓ Je comprends que mon identité, telle qu'indiquée sur ce formulaire, NE SERA PAS révélée dans le projet final de Mme Bouchard, ni dans le travail écrit, ni dans le projet vidéo, et que ma voix ne sera pas reconnaissable si elle est utilisée dans le projet vidéo.
- ✓ Je comprends que j'ai le droit de me retirer du projet en tout temps, sans préjudice.

______________________________	______________________________
Nom (En lettres moulées)	Signature
______________________________	______________________________
Adresse	Téléphone

Pour participer au projet de recherche,
veuillez envoyer ce formulaire dûment rempli à
Christine Bouchard

AVANT LE 31MARS 2008

DVD

Ceci est la courtepointe réalisée dans l'espace d'une fin de semaine avec mes sœurs et ma mère. Nous avons fait cette courtepointe pour mon père qui vivait alors à l'hôpital de soins prolongés. Nous avons choisi le thème des coqs et l'étable qui nous rappelait notre jeunesse sur la ferme. La vidéo vous présente les étapes de production de cette courtepointe.



Bibliographie

Barton, P. E. (2004). "Why does the Gap Persist?" Closing Achievement Gaps, *Educational Leadership*. Association for Supervision and Curriculum Development, November, 62, (3), pp 8-13.

Berkun, S. (2007). *The Myths of Innovation.* O'Reilly Media Inc., Sebastopol, CA., First Edition.

Cameron, J. (2002). *The Artist's Way: A Spiritual Path to Higher Creativity.* Penguin Putnam Inc., New York, NY. Second Edition.

Chaîné, F. et M. Bruneau (1998). « Introduction : De la pratique artistique à la formation d'enseignants en art. » *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV (3), pp. 475 à 480.

Clandinin, J.D. and F. M. Connelly (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research.* Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA.

Craft, A. (2003). "The Limits to Creativity in Education: Dilemmas for the Educator." *British Journal of Educational Studies*, June, 51, (2), p 113.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. HarperPerennial.

Dineen, R. and E. Collins. (2005). "Killing the Goose: Conflicts Between Pedagogy and Politics in the Delivery of a Creative Education." *International Journal of Art and Design Education*, Oxford; February, 1, (1), p. 43.

Eisner, E. W. (2000). "Arts Education Policy?" *Arts Education Policy Review*, Jan-Feb. 101, (3) 3 pages.

Eisner, E. W. and M. D. Day (2004). *Handbook of Research and Policy in Art Education.* National Art Education Association, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey.

Gosselin, P. et al. (1998). « Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique » *Revue des sciences de l'éducation,* XXIV, (3), pp. 647 à 666.

Gingras, J-M. (1979). « Note sur l'art de s'inventer comme professeur. » *Prospectives*, décembre pp. 193 à 204.

Gingras, J-M. (2000). « Histoire de vie et créativité. » compris dans l'œuvre *La formation au cœur des récits de vie : expériences et savoirs universitaires,* sous la direction de Marie-Christine Josso, Éditions L'Harmattan Inc., Montréal, Québec. pp. 197 à 230.

Kelly, R. and C. Leggo, co-editors. (2008). *Creative Expression Creative Education: Creativity as a Primary Rationale for Education.* Detselig Enterprises Ltd, Calgary, Alberta.

Myers, T. P., editor. (1999). *The Soul of Creativity: Insights into the Creative* Process. New World Library, Novato, CA.

Parker, J. (2005). "A consideration of the Relationship Between Creativity and Approaches to Learning in Art and Design." *International Journal of Art & Design Education*, May, 24, (2) p. 186.

Poliquin, L. (2005). *Voies et voix de la créativité.* Belgique, Éditions Erasme, Chenelière Education.

Pink, D. H.(2005). *A Whole New Mind: Moving From the Information Age to the Conceptual Age.* Riverhead Books, The Penguin Group, New York, NY.

Runco, Mark A. (2007). *Creativity - Theories and Themes: Research, Development, and Practice.,* Elsevier Academic Press.



Mes créations
Processus créateur (8m 38s)
Au clair de la lune (1m 09s)
Christine Bouchard
M Edu 900
Campus St-Jean U of A
Octobre 2008

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author : Catherine Lajoie

Title of the Research Project: Exploiter l'activité théâtrale en immersion française pour développer la compétence à communiquer oralement

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

Year this Degree Granted: 2008

University of Alberta

Exploiter l'activité théâtrale en immersion française pour développer la compétence à communiquer oralement

par

Catherine Lajoie

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Automne 2008

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Je, soussigné, certifie avoir lu l'activité de synthèse intitulée Exploiter l'activité théâtrale en immersion française pour développer la compétence à communiquer oralement, présentée par Catherine Lajoie en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation - Études en langue et culture, et recommande qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

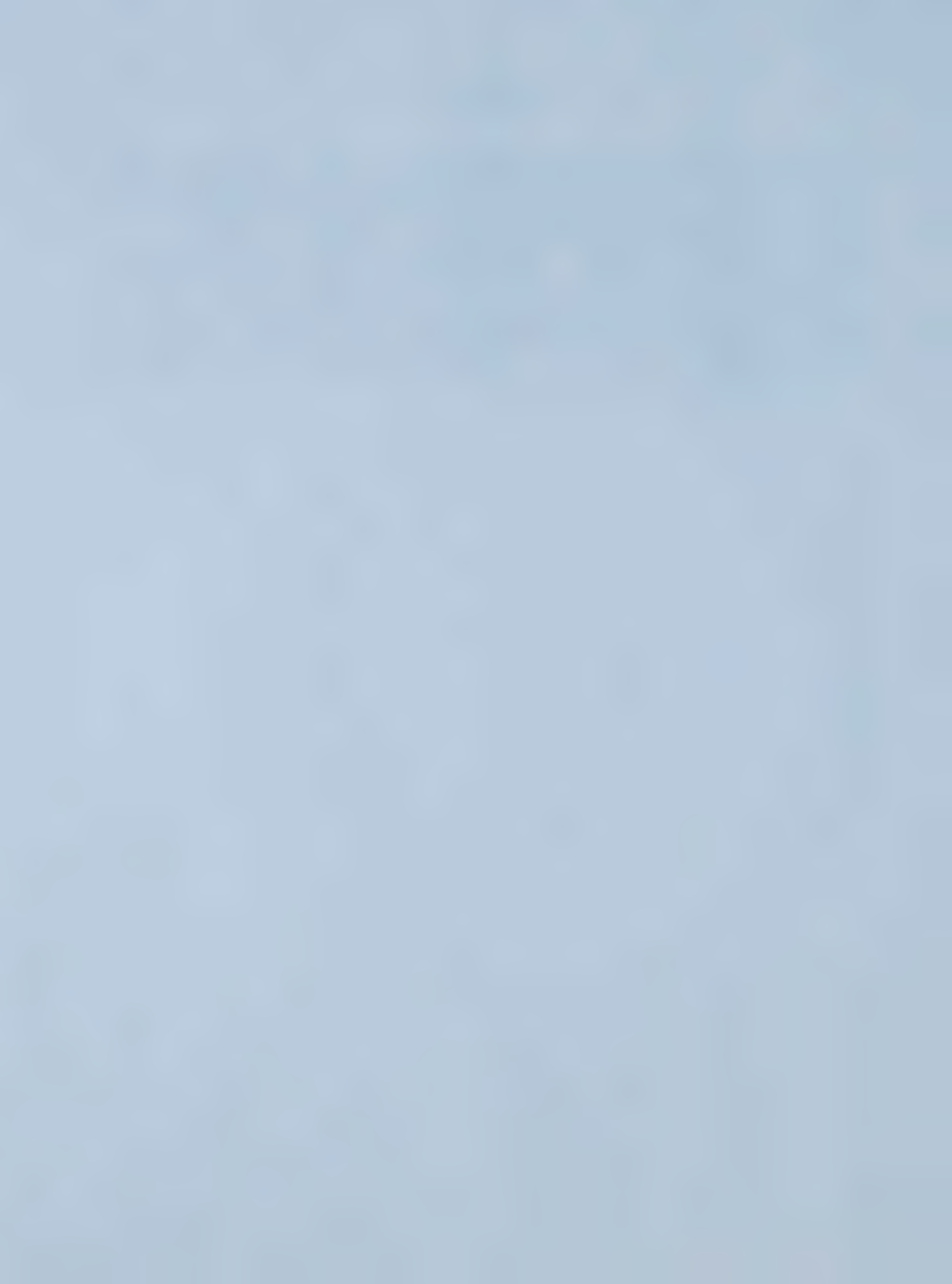


ABSTRACT

This paper demonstrates that French Immersion students rarely use informal variants of their second language in peer-peer interactions as they move into higher grade levels. Research shows that this lack of proficiency is the result of the immersion context in which students are not exposed to and often not taught such levels of the language. Therefore, their native language remains their choice language for social interactions in the immersion classroom. In order to address this shortcoming, I propose that integrating drama in the second language classroom can potentially increase the students' use of the language and its informal variants. The use of drama as a teaching tool can be very effective in the French immersion classroom. To end this paper, I propose a pedagogical methodology as a guide to oral communication projects.

RÉSUMÉ

Ce projet de synthèse veut d'abord démontrer que les élèves d'immersion française n'utilisent pas et ne connaissent pas, ou très peu les variantes informelles de la langue car ils ne sont pas exposés à ces registres de langue dans leur contexte pédagogique. En effet, les composantes sociolinguistiques font rarement partie des apprentissages en contexte d'immersion française. Afin d'améliorer cette lacune, je propose que l'intégration de l'activité théâtrale en classe de langue seconde semble favoriser les interactions en français et l'usage des variantes moins formelles de la langue en les plaçant en situations réelles de communication authentique. Finalement, je propose un modèle didactique à suivre lors de l'élaboration et la planification de projets de communication orale.



DÉDICACE

Je dédie cette recherche à mon cher papa qui me manque terriblement.



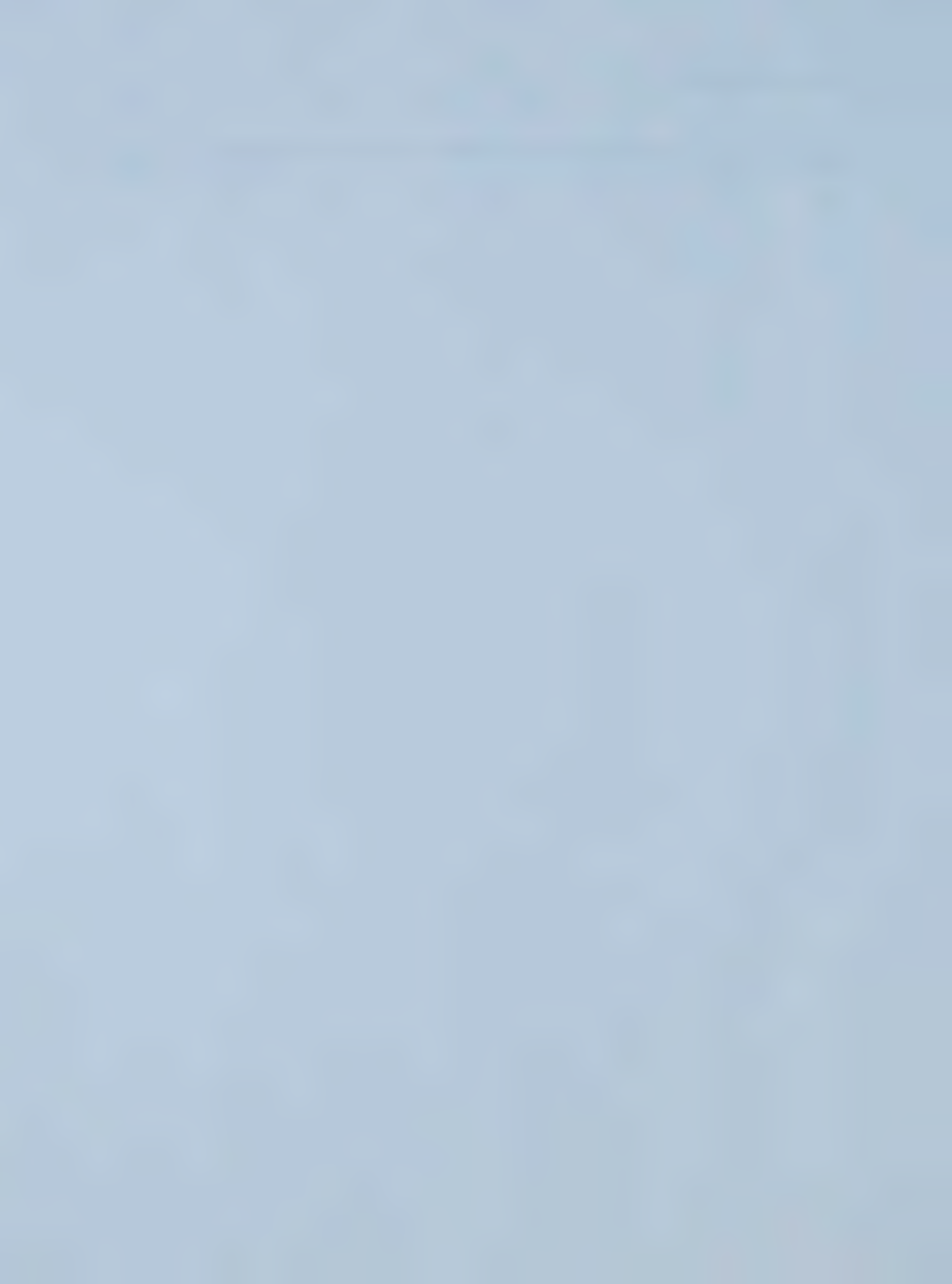
REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Martine Cavanagh pour m'avoir guidée et pour avoir appuyé mon projet dès le début.

Merci à mes parents de m'avoir encouragée et de croire en moi.

Finalement, je remercie Joël, Janie, Brielle et Mathieu pour leur patience, leur support et surtout, leur amour.

TABLE DES MATIÈRES



INTRODUCTION

Tenant compte de la complexité et de la particularité de l'enseignement et de l'apprentissage des langues secondes, je me penche sur la perspective sociolinguistique (usage de la langue comme phénomène social) de la langue orale en explorant la réalité des élèves du secondaire inscrits en immersion française. Je propose qu'il existe probablement une lacune au niveau des variantes informelles de la langue chez les élèves du secondaire, et que cette insuffisance freine leurs interactions en français. Prenant appui sur la recherche (Tarone et Swain (1995), Nadasdi, Mougeon et Rehner (2005) et Lyster (1994)), je tiens aussi à faire ressortir l'importance et la pertinence de développer les variantes informelles du langage chez les élèves du secondaire en immersion française pour qu'ils améliorent leurs compétences fonctionnelles et sociales en communication orale.

En première partie, l'objectif est de démontrer que les élèves en immersion française n'utilisent et ne connaissent pas, ou très peu, les variantes informelles de la langue seconde car ils ne sont pas exposés à ces registres de langue dans leur milieu pédagogique. Je montre que les variantes de la langue orale jouent un rôle primordial dans les interactions des élèves du secondaire avec leurs pairs. Les variantes informelles étant surtout utilisées pour l'expression orale, la langue parlée, j'explore le problème plutôt sur le plan de la composante sociolinguistique de la compétence en communication orale des élèves en immersion. En effet, mes expériences, mes observations et ma recherche indiquent que les composantes sociolinguistiques font rarement partie des apprentissages en milieu scolaire. Pour qu'ils puissent utiliser leur langue seconde au-

delà de leur contexte scolaire et trouver leur place dans des communautés autres que celle de l'immersion française, les élèves doivent acquérir le langage qui leur permettra d'accéder à ces nouvelles relations et situations.

Afin d'établir des liens entre les variantes de la langue orale utilisée par les apprenants en contexte d'immersion française et leurs compétences en communication orale, j'explique les concepts, les termes et les principes qui sont à la base de ce texte. Pour ce faire, je définis les composantes de la communication orale, les types de variantes de la langue et les principes d'apprentissage d'une langue spécifiques à l'immersion. Puis, je présente les recherches qui abordent le domaine de la sociolinguistique et les variantes de la langue orale utilisées en immersion française.

En deuxième partie, je propose et j'explore la pertinence de l'utilisation d'une approche pédagogique basée sur l'activité dramatique pour encourager les élèves en immersion française au secondaire d'utiliser davantage le français dans leurs interactions. Finalement, je propose un modèle didactique à suivre lors de l'élaboration et la planification d'un projet de communication orale visant l'amélioration et le développement des habiletés sociolinguistiques par l'appui de nombreuses interactions dans la langue seconde.

PREMIÈRE PARTIE

1. Problématique : Le contexte pédagogique de l'immersion française

Le monde du 21e siècle se caractérise par l'Internet, la mondialisation, le multilinguisme et le multiculturalisme. Le défi pour nos écoles s'avère être alors de concurrencer les meilleures institutions. Dans le domaine de l'éducation bilingue, le Canada détient une réputation de leader mondial en immersion française, un système éducatif qui existe depuis plus de 40 ans au pays et 30 ans en Alberta. Plus de 324 000 élèves dont 27 000 en Alberta sont inscrits dans les programmes d'immersion française au Canada.

Dans notre société d'information et de communication, il est primordial de savoir communiquer efficacement et la langue demeure plus que jamais un outil puissant de relations personnelles et sociales. Elle permet d'exprimer ses connaissances, ses idées, ses valeurs, ses projets et ses rêves. Or, il faut constater que développer des compétences langagières, à l'oral surtout, s'avère un plus grand défi encore pour les apprenants d'une langue seconde.

De plus, l'éducation est un domaine en évolution constante. Pour l'enseignant en immersion française, au défi d'enseigner s'ajoute celui de le faire dans la deuxième langue des élèves. En d'autres mots, dans le contexte de l'immersion, la langue est à la fois objet et véhicule d'apprentissage. C'est pourquoi l'enseignant en langue seconde doit davantage faire preuve d'initiative, de créativité et de sensibilité dans ses pratiques pour atteindre les objectifs particuliers du programme.

Le but de l'immersion française étant de développer des compétences fonctionnelles de communication, il faut offrir aux élèves des occasions fréquentes de s'exprimer dans diverses situations d'apprentissage et de dialogues authentiques. En effet, les élèves en immersion n'ont pas l'occasion de se créer une identité en français s'ils ne le parlent pas couramment. Issus principalement de foyers où l'on ne parle pas le français, l'usage de la langue seconde est souvent limité à la classe et à l'école. L'oral est donc de grande importance car les élèves ont peu d'occasions d'interactions en français à l'extérieur de l'école ou même à l'extérieur de la classe. Pour s'approprier la langue, ils ont besoin de transiger et de dialoguer en français et doivent avoir accès à des occasions de socialisation et de vie qui privilégient l'usage de leur deuxième langue.

Or, vu la nature du programme qui se voit un regroupement assez homogène d'élèves qui partagent la même langue maternelle, les élèves en immersion française sont peu souvent placés dans des contextes sociaux qui nécessitent l'usage de leur langue seconde. Pour cette raison, le français devient une langue scolaire d'abord et avant tout. Les élèves en immersion perçoivent et utilisent le français comme langue d'instruction et ont de la difficulté à s'approprier le français comme langue de socialisation et d'interactions. Plusieurs de mes élèves me disent qu'ils se sentent un peu gênés car ce n'est pas vraiment socialement « acceptable » au secondaire de parler français avec leurs pairs. Certains disent aussi qu'ils ne connaissent pas les mots qui ne sont pas reliés à l'école et qu'ils ne pensent pas à parler français à moins d'être à l'école ou ailleurs où ils doivent parler français. Ce phénomène dépasse les frontières même du programme d'immersion. En effet, plusieurs élèves finissants des programmes d'immersion française décident de continuer leurs études post-secondaires en français. Retirés de leur communauté

d'immersion française et placés au sein d'une communauté où le français domine, Skogen (2006) soulève que plusieurs étudiants du Campus Saint-Jean, campus francophone de la *University of Alberta*, ont de la difficulté à s'intégrer à leur nouvel environnement.

Par surcroît, dans les curriculums chargés et pressés du secondaire, les élèves ont peu souvent l'occasion de prendre la parole et d'utiliser la langue autre que pour discuter la matière scolaire ou répondre aux questions de l'enseignant. Si l'on considère que l'habileté à s'exprimer dans une langue exige de la pratique, les occasions de transiger et de dialoguer s'avèrent d'ordre primordial à l'acquisition d'une langue seconde. D'ailleurs, Long et Porter (1985) font appel à la remise en question des pratiques pédagogiques dans l'enseignement des langues secondes en argumentant que les classes de langue seconde n'offrent pas assez de temps ou d'occasions aux élèves pour utiliser et pratiquer la langue cible. Swain et Lapkin (2000) note que malgré son importance à la formation de l'identité de l'adolescent, il y a « little to no access to kid speak in school context » (p.253). En effet, les élèves me disent souvent qu'en immersion, ils ne font qu'écouter l'enseignant parler français mais qu'eux n'ont pas souvent la parole ou l'occasion de pratiquer. Dans sa recherche *Learning Immersion: The Multiple Worlds of French Immersion Students*, Fraser Child dit que « French is viewed as a 'school-only phenomenon' and receives only limited school-wide support. French immersion students are seldom recognized for their French skills and do have few occasions to take pride in what they are learning (Sanaoui, 2002, p.32).

Il est donc clair qu'enseigner le Français au secondaire en immersion française s'avère un défi quotidien. Je suis constamment en train de mijoter de nouvelles leçons, de nouvelles activités qui assureront l'apprentissage et le développement langagiers de mes élèves. Francophone oeuvrant dans un centre d'immersion française, je veux leur faire découvrir la beauté d'une langue et d'une culture qui me sont chères et leur donner le goût d'apprendre le français. Cependant, il n'est pas tâche facile d'amener les élèves à parler français avec moi et surtout entre eux.

Il faut comprendre que les élèves en immersion française ont le défi d'apprendre une deuxième langue dans un environnement social où leur langue maternelle domine. Par conséquent, il faut aussi reconnaître qu'il est tout à fait naturel pour eux de transiger, d'échanger et de développer des rapports sociaux dans cette langue. Il est en effet plus facile de se parler dans une langue que tout le monde comprend et maîtrise. Autrement dit, le français n'est pas leur langue personnelle, leur langue émotive, la langue qu'ils utilisent pour discuter de tout et de rien, pour rire avec leurs pairs, pour exprimer leurs sentiments et leurs émotions. Je remarque que depuis quelques années, les élèves utilisent davantage leur langue maternelle, soit l'anglais, non seulement avec leurs pairs mais également, et ce de plus en plus, avec les enseignants qui parlent français. Il n'est pas rare que l'enseignant soit le seul à parler français pendant la durée d'un cours, même dans le cours de langue. Je sais bien que les adolescents prennent plaisir à faire l'inverse de ce que l'adulte leur demande de faire mais je reste tout de même surprise lorsque mes élèves ne me parlent pas français, surtout pendant le cours de Français. Ils connaissent les attentes du cours et savent qu'ils doivent me parler en français. Nombreux sont les

enseignants qui comme moi, se sentent un peu découragés et frustrés de ne pas entendre les élèves se parler davantage en français et d'avoir à le leur rappeler constamment. Malgré les attentes, demander aux élèves au secondaire en immersion française de parler français est une bataille quotidienne qui exige motivation et effort de la part de chacun.

Mes observations et mes expériences m'amènent à questionner les raisons des élèves derrière le choix de parler anglais malgré les attentes des enseignants et les exigences du programme. Les élèves en immersion française ont un effet et une influence directs sur leur apprentissage de la langue et celui des autres. Pour tirer profit de leur expérience et assurer le succès du programme, ils doivent faire l'effort continu de parler français. En effet, ce sont eux qui sont les principaux responsables d'assurer « l'immersion » nécessaire à leur apprentissage. Parler français en contexte d'immersion est un choix personnel dont les effets se font sentir dans le groupe. Les élèves doivent donc être engagés à devenir des agents importants de leur éducation car le succès du programme dépend en grande partie de la prise en charge par les élèves de leur apprentissage. En outre, un des problèmes soulevés par l'équipe de la Direction de l'éducation française (de l'Alberta) lors d'entrevues avec des élèves de la deuxième à la douzième année est que les élèves avaient besoin d'enrichir leur vocabulaire pour utiliser la langue spontanément dans leur interaction en salle de classe (Alberta Education, 1998). Par conséquent, il est important d'explorer la source et les raisons de la réticence de s'exprimer en français. Ce problème provient ou découle peut-être d'un manque de volonté, d'effort ou d'engagement, d'un manque de confiance dans leurs habiletés langagières dans leur deuxième langue ou encore d'un manque d'habiletés langagières.

En effet, les élèves de l'immersion n'ont souvent pas les mots pour dire en français ce qu'ils peuvent facilement dire dans leur langue maternelle. En discutant avec mes élèves, plusieurs me disent qu'ils se sentent mal à l'aise de parler français à leurs pairs. Ils se parlent en anglais car ils ne doivent pas penser à leurs mots et ils connaissent seulement les mots savants en français. Ils disent qu'ils ne connaissent pas les équivalents français de leur langage familier anglais. Mais, pour qu'ils aient leur propre vocabulaire, pour qu'ils développent un langage plus social et moins formel, ne faut-il pas d'abord pratiquer et utiliser la langue ?

1.1. Les questions

Les questions qui découlent de la problématique sont les suivantes :

1) Pourquoi les élèves du secondaire en immersion française ont-ils tant de difficulté à socialiser en français ? Autrement dit, pourquoi ont-ils tendance à utiliser l'anglais dans leurs échanges oraux ?

2) Est-ce possible de remédier à cette situation par l'entremise de nos pratiques pédagogiques ?

1.2. Le cadre conceptuel

L'oral est présent partout dans nos vies. C'est pourquoi, en immersion, il faut développer la maîtrise de la langue pour rendre possibles les échanges en classe et pour conduire les élèves à prendre la parole et à participer à des échanges oraux non exclusivement scolaires mais aussi dans des situations de la vie courante.

Pour éclaircir et expliquer les concepts, les termes et les principes de base présentés dans le texte, j'ai choisi de définir ces derniers de façon simplifiée pour qu'ils soient opérationnels et fonctionnels pour les enseignants en immersion lors de l'élaboration et la préparation de leçons.

1.2.1. Composantes de la communication orale

Je présente un modèle de la compétence en communication orale qui comprend trois composantes. A priori, il est important de définir la communication orale. Communiquer c'est utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socioculturel et linguistique donné (compétence sociolinguistique). (*Éduscol, http://eduscol.education.fr/D0067/cecrl.htm*).

Premièrement, la composante linguistique est induite par la nature des tâches et des situations de communication. Elle a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie. Ensuite, la composante pragmatique renvoie à l'approche actionnelle et au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis (organiser, adapter, structurer le discours). Elle fait le lien entre le locuteur et la situation dans le sens qu'il doit savoir adapter son discours à l'intention de communication visée, à la situation de communication et au sujet du discours. Dernièrement, il faut prendre en compte la composante sociolinguistique car la langue, dans ce qu'on en fait, est un *phénomène social*. Parler n'est pas uniquement faire des phrases. Cette composante englobe donc les traits relatifs à l'usage de la langue : marqueurs de relations sociales, règles de politesse, registres de langue, dialectes et accents. (*Éduscol,http://eduscol.education.fr/D0067/cecrl.htm*).

1.2.2. Types de variantes de la langue

Comme la composante sociolinguistique est d'intérêt particulier dans ce texte, il est important de la développer davantage. En effet, pour communiquer efficacement, il faut savoir adapter son langage et maîtriser les différents registres de la langue selon l'intention et la situation de communication. Pour reprendre Lafontaine (2007), « afin de communiquer de façon appropriée, il faut être conscient de l'autre et de l'interaction exigée par toute situation de communication orale. » (p.4).

Les types de variantes de la langue (registres) présentés dans le texte sont basés sur le continuum stylistique de Nadasdi, Mougeon et Rehener (2005, p.545).

vernaculaire > informelle > formelle > hyper formelle

*La variante vernaculaire ne tient pas compte des règles du langage et est souvent inappropriée en situations formelles. Elle est utilisée seulement en situations de communication informelles. Elle est stigmatisée et utilisée par la classe sociale des bas échelons (Nadasdi, Mougeon et Rehener, 2005, p.545).

*La variante informelle n'est pas conforme aux règles standard du langage mais elle peut être utilisée en situations informelles ou formelles de communication car elle démontre moins de séparation sociale que la variante précédente. Elle n'est pas stigmatisée (Nadasdi, Mougeon et Rehener, 2005, p.545).

*La variante formelle est conforme aux règles du langage et souvent retrouvée sous forme écrite. Elle est utilisée dans les discours des classes sociales plus élevées (Nadasdi, Mougeon et Rehener, 2005, p.545).

*La variante hyper formelle est conforme aux règles du langage et est rarement retrouvée dans les discours oraux. Elle est inappropriée en situations informelles de communication et utilisée par les plus hauts échelons sociaux de la société. Elle représente la forme privilégiée de l'écriture et de la littérature (Nadasdi, Mougeon et Rehener, 2005, p.545).

**Traduction libre de Nadasdi, Mougeon et Rehner (2005, p.545).*

1.2.3. Principes d'apprentissage d'une langue

Conjointement aux composantes de la communication orale et aux variantes de la langue, il est aussi important de présenter quelques principes pédagogiques spécifiques à l'immersion française. L'apprentissage d'une langue est un processus personnel et social qui se manifeste par la responsabilisation de l'élève face à la construction de ses savoirs et à leur utilisation dans des contextes de plus en plus variés et exigeants (Alberta Education, 1998).

Selon les principes d'apprentissage d'une langue-Immersion M-12, tirés du *Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien, 1996,* les élèves apprennent mieux la langue quand :

- celle-ci est utilisée comme outil de communication ;
- celle-ci est considérée dans sa totalité ;
- ils ont de nombreuses occasions de l'utiliser, en particulier en situation d'interaction ;
- ils sont exposés à une grande variété de discours et de textes ;
- ils sont exposés à d'excellents modèles de langue ;
- l'apprentissage est porté sur la dynamique du sens ;
- il y a un climat de confiance qui favorise en particulier la prise de risque ;
- les situations d'apprentissage sont signifiantes et interactives ;

- les situations d'apprentissage tiennent compte des intérêts et des besoins des élèves ;
- les situations d'apprentissage leur permettent de faire appel à des connaissances antérieures ;
- les situations d'apprentissage leur permettent de faire des choix ;
- les situations d'apprentissage accordent une place à la diversité des styles d'apprentissage et des formes d'intelligence (Ouest canadien, 1996).

1.2.4. Retour sur la recherche

Les recherches de Tarone et Swain (1995), Nadasdi, Mougeon et Rehner (2005) et Lyster (1994) sont particulièrement pertinentes à la problématique présentée car elles appuient l'hypothèse que les élèves suivants les programmes d'immersion française ne possèdent pas ou très peu la langue sociale nécessaire pour interagir dans leur langue seconde. Ces chercheurs offrent ainsi des éléments de réponses aux questions soulevées qui cherchent à identifier les raisons pour lesquelles les élèves en immersion ont tant de difficulté à socialiser en français.

Dans l'article, *A Sociolinguistic Perspective on Second Language Use in Immersion Classrooms*, Tarone et Swain (1995), se basent sur des preuves recueillies lors d'observations et d'entrevues pour démontrer que les élèves en immersion ont tendance à ne pas utiliser leur langue seconde lorsqu'ils discutent entre eux. Selon Tarone et Swain (1995), il se crée au secondaire en immersion une situation diglossique c'est-à-dire que la langue seconde vient à jouer un rôle dominant dans les situations formelles de communication tandis que l'anglais, la première langue de la majorité des élèves, est réservé aux interactions sociales plus informelles. Ils ajoutent que les classes d'immersion ne sont non seulement diglossiques mais le deviennent de plus en plus dans

les niveaux scolaires plus élevés. Selon eux, le français, soit la L2, vient à dominer le contexte académique de l'immersion à cause du cadre dans lequel les élèves apprennent leur deuxième langue. Les élèves en immersion sont surtout exposés à une langue académique formelle et hyper formelle.

De même, Tarone et Swain (1995) affirment que les élèves en immersion apprennent surtout un langage académique et sont rarement exposés à des variantes non académiques de la langue. Howard (2004) note aussi que « vernacular variants are positively quasi-absent in the L2 learner's interlanguage.» (p.147). De ce fait, les variantes moins formelles de la langue sont réservées à la première langue des élèves car elles ne sont pas appropriées dans les échanges scolaires en contexte d'immersion. Tarone et Swain (1995) identifient donc besoin et lacune du programme d'immersion française au niveau des variantes moins formelles de la langue. Selon eux, « older children need a vernacular for peer-peer social functions that are essential to their social existence. The only complete vernacular language at the children's disposal that they all share and use for peer-peer social function is their native language vernacular.» (p.169). D'après leurs recherches, plusieurs élèves ayant suivi les programmes se plaignent de ne pas avoir appris les variantes informelles en classe d'immersion française. Skogen (2006) remarque que les étudiants du Campus Saint-Jean ayant suivi des études en immersion française n'ont pas été adéquatement exposés aux variantes informelles de la langue et qu'ils ont tendance à utiliser les variantes plus formelles de la langue seconde. Selon Skogen (2006), le manque de langage informel des étudiants provenant de programmes d'immersion française peut parfois nuire ou même freiner le développement de relations

et de rapports sociaux entre les francophones et les francophiles qui fréquentent cette institution.

De leur côté, Nadasdi, Mougeon et Rehner (2005) ont mené une recherche pour examiner la compétence sociolinguistique des élèves en immersion. En utilisant le continuum stylistique des variantes de la langue (voir p.10), ils comparent l'utilisation de ces dernières entre des élèves francophones canadiens et des élèves d'immersion française de la 9e et 12e année. Pas surprenant, ils concluent qu'il existe un grand écart aux niveaux des compétences sociolinguistiques. L'analyse de recherche démontre en effet que les élèves en immersion n'utilisent presque jamais les variantes informelles et vernaculaires françaises mais ils ont plutôt tendance à surutiliser les variantes formelles et hyper formelles de la langue. Selon Nadasdi, Mougeon et Rehner (2005), le manque d'utilisation des variantes informelles dans le discours des élèves en immersion reflète la forte présence des variantes formelles dans leur contexte d'apprentissage de la langue seconde. Howard (2004) soutient aussi que « classroom learners whose L2 content is more restricted to the classroom demonstrate increased usage of the more formal variants.» (p.146).

Pour combler cette lacune, les chercheurs proposent une approche pédagogique qui vise à amener les élèves en immersion à augmenter l'emploi des variantes informelles et à diminuer l'emploi des variantes hyper formelles. Ils suggèrent de modifier l'input des classes d'immersion, d'adapter les activités éducatives pour changer l'output des élèves et d'encourager les échanges et les contacts, hors de l'école, des élèves en immersion

avec des élèves francophones. Nadasdi, Mougeon et Rehner (2005) soulignent aussi que les enseignants influencent grandement le comportement langagier des élèves. Ces derniers répètent ce qu'ils entendent en classe et par conséquent, ne développent pas ou très peu le langage moins académique dans leur deuxième langue.

Partant des recherches qui démontrent que les élèves en immersion française apprennent un langage surtout académique et ont de la difficulté à varier leur discours selon le contexte social, Lyster (1994) soutient que des changements pédagogiques peuvent engendrer des changements au niveau de la compétence sociolinguistique des élèves. Plus axé sur l'aspect pédagogique, Lyster (1994) investigue l'effet de l'enseignement fonctionnel analytique sur les aspects de la compétence sociolinguistique des élèves de la 8e année en immersion française. C'est-à-dire un enseignement qui met davantage l'emphase sur la précision linguistique et les aspects de la L2 (phonologie, grammaire, sociolinguistique, etc), qui entraîne l'étude et la pratique de la langue seconde et qui encourage les situations de communication significatives et réelles. Son étude démontre que l'enseignement fonctionnel analytique peut améliorer les aspects de la compétence sociolinguistique des élèves. De fait, ses résultats de recherche indiquent que les activités de la classe qui encouragent les interactions peuvent permettre aux élèves d'apprendre les formes socialement appropriées en dépassant les limites du contexte restreint du programme d'immersion française.

1.4. Conclusion

Clairement, d'après la recherche, il existe bel et bien une lacune au niveau des variantes informelles de la langue chez les élèves en immersion française. Pour contrer cette lacune, il est important de leur fournir plus fréquemment des occasions d'interactions sociales informelles qui requièrent l'usage de leur deuxième langue. Il revient à l'enseignant de placer le français au cœur des interactions. De plus, il est primordial d'exposer les élèves à toutes les variantes de la langue seconde et de les amener à participer à des échanges oraux non-exclusivement scolaires afin qu'ils apprennent la langue et l'approprient.

DEUXIÈME PARTIE

2. Proposition d'une solution : L'intégration de l'activité théâtrale

En réfléchissant à mes expériences dans l'enseignement du Français au secondaire en immersion, une activité pédagogique qui suscite l'intérêt des élèves de la dixième année est l'étude de la pièce de théâtre québécoise *Zone* de Marcel Dubé. Cette étude littéraire engage toujours les élèves car le texte dramatique retient leur attention en présentant des dialogues authentiques, en utilisant un langage populaire (vernaculaire) et en traitant d'un sujet qui les rejoint et les intéresse. Les élèves sont ainsi captivés et intéressés à lire la pièce et prennent beaucoup de plaisir à en présenter et en jouer des extraits. Cette étude littéraire représente vraiment une activité pédagogique dans laquelle les élèves s'investissent à découvrir un nouvel aspect de la langue française.

À la lumière de la lacune au niveau des variantes informelles de la langue chez les élèves en immersion française, l'objet de cette deuxième partie est de présenter les bienfaits de l'intégration de l'activité théâtrale comme approche pédagogique dans les cours de langue seconde au secondaire. Pour ce faire, j'explore d'abord les recherches qui sont d'intérêt particulier à l'enseignement des langues secondes et qui appuient l'intégration de l'activité théâtrale. Je présente ensuite un modèle didactique pratique qui vise à appuyer l'élaboration et la planification des projets de communication orale.

Tenant compte de la réalité du contexte de l'immersion française, les enseignants doivent démontrer vigilance et créativité afin d'assurer le développement et l'appropriation des habiletés communicatives des élèves dans la langue seconde. Pour citer Hull (1992), « le grand défi pour l'enseignant d'une langue seconde est de fournir aux élèves des activités

de communication qui motivent et qui encouragent tous les apprenants à prendre la responsabilité d'interagir dans la langue cible. » (p.78). En effet, les élèves n'ont pas souvent l'initiative de la parole dans leur contexte scolaire. Plus souvent qu'autrement, ils ne font que répondre aux questions et aux sollicitations de l'enseignant. Dans sa recherche, Skogen (2006) conclut que les programmes d'immersion française doivent trouver des moyens d'aider les élèves à communiquer socialement en français-ce qui n'arrive pas en disant tout simplement aux élèves de parler français. Il revient donc à l'enseignant de fournir des occasions de vivre des expériences éducatives riches et d'assurer des moments d'interactions, de dialogue et d'entraide langagiers. Il faut encourager davantage les élèves à prendre la parole spontanément et initier des conversations en français avec leurs pairs.

Or, est-ce possible de remédier à cette situation par l'entremise de nos pratiques pédagogiques ? Tenant compte de la problématique présentée et des propositions soulevées dans la recherche, je propose que l'intégration de l'activité théâtrale en classe de langue seconde semble être une approche pédagogique privilégiée pour favoriser les échanges plus informels en français et donc, encourager l'utilisation des variantes moins formelles du langage. En effet, les rôles précis et l'incarnation de personnages et de déguisements suscitent l'intérêt des élèves et réduisent beaucoup leur timidité face à la langue.(Lafontaine, 1997, p.16). La pratique théâtrale dans la classe regroupe une gamme de pratiques ludiques, des jeux de rôles à l'improvisation, de la lecture à la discussion, de l'écriture à la présentation, du visionnement à l'écoute de pièces de théâtre. Les possibilités d'activités théâtrales sont nombreuses : créer une annonce



publicitaire, présenter une entrevue, faire un débat, prendre part à une discussion, préparer un rapport oral, conter une histoire, réciter un poème, donner des directives, etc. L'intégration de l'activité théâtrale ne se veut pas un cours d'arts dramatiques mais représente plutôt la continuation du cours de langue par d'autres moyens. C'est-à-dire que le théâtre et le français ne se font pas concurrence ils se complémentent pour aider les élèves car il constitue un merveilleux tremplin pour pratiquer une pédagogie en situation fonctionnelle.

Les bienfaits de cette approche pédagogique sont nombreux. Alors que dans leur contexte scolaire les élèves du secondaire en immersion française utilisent surtout le français pour l'instruction, l'activité théâtrale favorise et donne l'occasion aux élèves d'utiliser les variantes plus informelles de la langue. Par le biais du théâtre, il est ainsi possible de s'éloigner de la langue académique. L'art dramatique amène l'élève à manipuler et expérimenter avec la langue et encourage naturellement le développement des habiletés langagières orales voulues chez les élèves. Par ailleurs, l'activité dramatique permet aux élèves de jouer avec les mots et leur donne la possibilité d'employer toute une gamme de tons, soit humoristique, sarcastique, sérieux, ou autres et de registres de langue. Dodson (2000) soutient entre autre qu'à partir des activités théâtrales, les élèves peuvent explorer les variétés de registres et de styles de la langue et ainsi développer leurs compétences communicationnelles. De plus, la mise en pratique des activités dramatique permet d'exploiter deux sortes d'oral. Cette approche pédagogique permet de pratiquer l'oral préparé d'une part et l'oral spontané de l'autre part. L'oral préparé comprend la lecture à haute voix ; la répétition ; la réponse à une

question ; l'ajout d'élément d'informations dans un énoncé déjà construit tandis que l'oral spontané constitue plutôt la réaction d'accord ou de désaccord par rapport à ce qui vient d'être dit, à ce qui est écrit ; l'argumentation ; le développement d'un point de vue ; l'intégration de sa propre idée dans la construction commune de l'activité verbale (Grosjean). Alors, les élèves apprennent la langue car ils la pratiquent dans le cadre d'une activité communicative dans un contexte réel.

Par ailleurs, l'intégration de l'activité théâtrale en classe de langue seconde repose sur la prise en compte des quatre considérations didactiques basées sur la mise en œuvre des principes d'apprentissage d'une langue tirés du *Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien, 1996.* Premièrement, l'approche doit être centrée sur l'apprenant. Elle doit tenir compte des différents besoins et styles d'apprentissage des élèves, leur permettre de faire des choix et travailler les forces et les faiblesses de chacun. Deuxièmement, l'approche doit être communication, expérientielle et analytique. Les élèves doivent être actifs dans leur apprentissage afin de construire du sens et de manipuler la langue. Ils doivent être engagés dans des activités signifiantes qui requièrent l'emploi authentique de la langue dans des situations interactives et contextualisées. Troisièmement, l'approche doit être cognitive et donc exiger un raisonnement critique. Dernièrement, l'approche doit être stratégique. Elle encourage le développement de stratégies efficace pour mener à bien des projets de communication dans la langue seconde, pour s'exprimer et pour comprendre. (Ouest canadien, 1996).

Alors, les élèves développent leurs habiletés langagières et améliorent leurs compétences fonctionnelles à travers des situations interactives dans un climat de communication authentique tout en expérimentant le plaisir de parler, d'écrire et de jouer en français. Comme le théâtre est un médium qui incorpore naturellement la variété de styles d'apprentissage et d'intelligences des élèves, tous sont impliqués, du plus forts au plus faibles, du plus créatifs au plus linéaires et du plus extravertis au plus introvertis. Chacun y trouve sa place, chacun y contribue son talent.

2.1. Retour sur la recherche

Plusieurs recherches permettent de faire le lien entre la lacune au niveau des variantes informelles de la langue chez les élèves en immersion française et les avantages d'utiliser l'art dramatique comme approche pédagogique en contexte L2. J'ai retenu les recherches et les articles d'une pertinence particulière à cet effet. Les recherches et les observations dans le domaine de l'enseignement L2 de plusieurs, Grosjean, Dinapoli et Algarra (2001), Gill (1996) et El-Nady (2000), appuient l'intégration de l'activité théâtrale et démontre les bienfaits de cette approche pédagogique.

Dans son texte, *Communiquer à l'oral*, Grosjean se base sur son expérience dans l'enseignement des langues vivantes pour dire que pour qu'il y ait communication réelle, il faut des interlocuteurs personnellement engagés au service d'un but réel à atteindre. Selon elle, il faut inviter les élèves à prendre la parole spontanément en mettant en place des situations d'apprentissage propices aux interactions. Afin d'aider l'élève à donner du

sens à ses apprentissages, il faut prendre en compte son projet personnel et travailler à partir de ses représentations qui rendent l'usage de la langue envisageable hors de son contexte d'acquisition. Il revient ainsi à l'enseignant d'imaginer des situations de communication fécondes pour l'élève, à la fois proches de ses intérêts, de ses références culturelles et linguistiques, donc de ses capacités. Les élèves doivent avoir recours à des situations de communication authentiques, contextualisées et finalisées.

De plus, Dinapoli et Algarra (2001) disent que les apprenants d'une deuxième langue ont souvent de la difficulté à suivre une conversation, sinon à y participer car ils n'ont pas assez souvent eu d'expériences naturelles de communication spontanée dans cette langue pour développer les compétences nécessaires. Selon eux, l'input dans les cours de langue seconde est trop souvent décontextualisé et les élèves n'ont pas assez d'occasions naturelles d'interactions et d'échanges. Par conséquent, ils proposent l'utilisation de l'art dramatique comme approche pédagogique fonctionnelle qui offre des occasions d'utiliser la langue en contexte et de s'exprimer de façon plus personnelle. Selon Wagner (1998), la pratique théâtrale « challenges students to use language in a wide range of registers and styles and for a much broader range of purposes than customary school dialogue.»

Pour sa part, Gill (1996) est d'avis que les activités dramatiques encouragent la pratique de la langue seconde et permettent aux élèves de prendre la parole plus longtemps et plus souvent. L'activité théâtrale n'affecte non seulement la quantité d'oral mais également la nature de la langue. En effet, l'art dramatique génère une langue authentique de la vie courante. Les compétences en communication dans une deuxième langue ne peuvent être

acquises que par le biais de l'usage et de la participation active dans des situations qui déclenchent des conversations. Il conclut que l'art dramatique ne peut certes remédier à tous les problèmes mais que ce moyen pédagogique semble avantageux au développement des composantes de la compétence de communication orale. L'art dramatique peut aider à préparer les élèves à utiliser leur langue seconde au-delà de la classe de langue en les immersant dans des situations de communication authentique.

De son côté, El-Nady (2000) discute du problème qu'ont ses étudiants à s'exprimer et à communiquer efficacement dans leur langue seconde même après avoir fini un programme dans cette langue avec de bonnes notes. Son étude examine l'efficacité de l'art dramatique comme médium d'enseignement dans un cours de langue seconde en comparant deux groupes d'élèves et deux approches pédagogiques différentes. Selon El-Nady (2000), si les objectifs d'un cours de langue seconde sont de promouvoir la rétention d'informations à long terme, de motiver les élèves quant à leur apprentissage et de leur permettre d'appliquer leurs connaissances dans de nouvelles situations de communication alors l'interaction est d'ordre primordial. El-Nady (2000) conclut que l'activité dramatique est en effet une approche pédagogique efficace pour plusieurs raisons. D'abord, l'activité théâtrale permet aux élèves d'appliquer leurs compétences de communication et les encourage à prendre des risques. Ensuite, l'art dramatique promeut la rétention à long terme du vocabulaire car les élèves utilisent et apprennent une langue qui leur permet de s'exprimer en situations de communication. Puis, l'activité théâtrale comme pratique pédagogique motive les élèves à s'engager dans leur apprentissage de la langue seconde et à utiliser cette deuxième langue pour communiquer.

Dans une optique plus pratique, Grosjean soutient que le travail en projet, qu'engendre l'activité dramatique, permet d'élargir la vision de l'élève quant au rapport entre savoirs scolaires et savoirs utiles pour la vie future. Le travail en projet constitue l'un des moyens d'impliquer les élèves dans leurs apprentissages car il permet de lier les activités d'apprentissages à l'école aux expériences sociales des élèves et de favoriser la socialisation. Dans ce cadre, l'expression d'idées, de points de vue, de sentiments, l'échange d'informations apparaissent à l'élève comme plus naturels et favorisent la dynamique de l'apprentissage. Selon Gill (1996), les élèves ont davantage recours à l'oral dans les discussions de groupe qu'encouragent l'activité théâtrale en comparaison aux leçons ou à l'enseignement plus conventionnels.

De même, Long et Porter (1985) argumente que le travail de groupe en classe de langue seconde améliore la qualité des échanges oraux entre les élèves en leur donnant plus de temps pour utiliser et pratiquer la langue. Ils basent leur argument sur le fait que la réalité de l'enseignant devant la classe n'est pas une forme de conversation ou de communication souvent retrouvé hors de la classe. Il revient à l'enseignant de créer des cadres sociaux de communication plus naturels. Selon eux, les élèves doivent prendre part à des échanges qui reflètent la communication hors d'un contexte scolaire. Par ailleurs, l'activité théâtrale semble aussi renforcer la cohésion du groupe et créer un climat qui encourage la coopération et l'apprentissage. En effet, le travail de collaboration et de création qu'occasionnent les activités dramatiques peut être à la fois motivant et engageant pour les élèves (Long et Porter, 1985). Ces derniers développent de l'appartenance par le biais de nombreuses interactions. Selon Karsenti (2002), si

l'élève se perçoit en contrôle, s'il se perçoit compétent, s'il perçoit l'activité comme attrayante et s'il se perçoit en comme membre faisant partie d'un groupe, il sera davantage motivé à s'investir dans son apprentissage.

2.2. Conclusion

D'après les recherches dans le domaine de l'enseignement des langues secondes, il est clair qu'il faut chercher des solutions, rester ouvert aux possibilités et reconnaître qu'il est possible d'atteindre les objectifs d'un programme d'études en dépassant les limites de la salle de classe traditionnelle. Les enseignants doivent sortir des sentiers battus et se permettre parfois de mettre l'enseignement magistral et les exercices répétitifs de côté pour amener les élèves à s'impliquer, s'engager et participer activement à leur apprentissage. L'intégration de l'activité théâtrale dans le cours de langue seconde s'avère une approche pédagogique et une solution prometteuses. Ce médium est favorable pour que les élèves en immersion française utilisent et donc apprennent les variantes informelles souvent absentes dans leur deuxième langue.

Durant les activités dramatiques, les élèves ont la chance de discuter, parfois de se chicaner et même parfois de blaguer et ce, en français. Les élèves se sentent autonomes et responsables au sein d'une communauté d'apprenants dans laquelle ils peuvent se reconnaître. Clairement, les élèves peuvent tirer profit de la richesse langagière qui résulte des nombreuses interactions suscitées par les activités théâtrales en classe de langue seconde.

3. Proposition d'un modèle didactique : Projet de communication orale

Pour faire suite à la proposition de l'intégration de l'activité théâtrale dans la salle de classe en immersion française, je présente un modèle didactique qui vise à appuyer les enseignants dans leur planification de projets de communication orale. Les projets de communication orale encouragent les élèves à s'engager dans des échanges qui ont un vrai sens tout en développant leurs savoirs langagiers en français. L'objectif visé par la présentation de ce modèle est d'encourager les enseignants de langue seconde, à favoriser les échanges oraux entre les élèves et à leur faire vivre de nombreuses interactions dans un contexte réel.

En plus des considérations et des bienfaits didactiques, les projets de communication orale permettent de couvrir plusieurs résultats d'apprentissage généraux et spécifiques du programme d'études du secondaire en Alberta. Certes, ce modèle n'est pas restreint à l'activité théâtrale mais englobe de façon générale de nombreux projets de communication orale.

3.1. Modèle didactique : Description

Le modèle didactique du projet de communication orale présenté est divisé en trois composantes, c'est-à-dire l'intention de communication, la situation de communication et le processus créateur et formateur. (La démarche est basée sur Lafontaine, 2007, p.13-17). J'explique d'abord les composantes importantes de façon générale, puis, je démontre comment le modèle peut être mis en pratique en classe d'immersion française au secondaire en l'illustrant à partir d'un exemple de projet de communication orale. À

la lumière de la problématique présentée et voulant marier le projet de communication orale et l'activité théâtrale, l'exemple choisi est la réalisation d'une pièce de théâtre. Or, en équipes, les élèves doivent présenter à la classe une pièce de théâtre qu'ils ont écrite.

3.1.1. Intention de communication

D'emblée, il faut bien savoir préparer et présenter un projet de communication orale aux élèves afin qu'ils comprennent bien les apprentissages qu'ils seront amenés à faire. (Lafontaine, 2007, p.13). Pour ce faire, les élèves doivent connaître le but poursuivi du projet de communication car pour profiter pleinement de l'expérience de communication, ils doivent être prêts à s'engager et s'investir dans leur apprentissage de la langue. L'enseignant doit présenter et expliquer l'intention de communication en la contextualisant afin d'intéresser les élèves et de favoriser leur participation au projet de production et de communication orale. L'intention de communication est l'un des éléments les plus importants de la communication car elle est l'agent déclencheur, la raison, de tout acte de communication.(Simard, 1984, p.32). L'intention de communication guide la construction du sens du message de l'élève dans un contexte donné. Autrement dit, les élèves doivent savoir ce qu'ils vont faire et pourquoi ils vont le faire.

L'intention de communication du projet exemplaire choisi est de faire parler davantage les élèves et de les encourager à socialiser et à interagir plus fréquemment et naturellement en français. Or, pour mettre les élèves en mouvement pour découvrir les mouvements de la langue, il faut leur laisser la parole. Pour ce faire, l'intégration de l'art

dramatique à leur apprentissage du français est donc une solution tout à fait plausible. Les paramètres du projet de communication sont simples, bien conçus et atteignables. Le quoi du projet est, en équipes, de réaliser une pièce de théâtre et le pourquoi est de faire parler les élèves afin qu'ils utilisent les variantes moins formelles de langue. Cette activité s'avère un médium intéressant et motivant pour atteindre les objectifs visés du projet de communication orale.

3.1.2. Situation de communication

Greffée à l'intention de communication, la situation de communication est une composante essentielle au modèle didactique proposé. L'objet d'un projet de communication orale en langue seconde est de placer les élèves en situations de communication où le français domine. Autrement dit, la deuxième langue est placée au cœur de leurs interactions. La situation de communication est divisée en trois composantes; la présentation du thème, la prise en compte des champs d'intérêts des élèves et la prise en compte de l'auditoire. (Lafontaine, 2007, p.15).

En premier lieu, le choix et la présentation des sujets aux élèves est une étape importante à la réussite du projet de communication orale. Selon les objectifs poursuivis, deux types de sujets sont importants à considérer lors de la planification d'un projet de communication orale. D'une part, les sujets signifiants sont des thèmes tirés de la vie courante, du quotidien de l'élève et se rapprochent de ses champs d'intérêts. D'autre part, les sujets non signifiants relèvent de thèmes plus culturels ou de l'actualité générale

et sont souvent choisis par l'enseignant donc plus « plate » pour les élèves au secondaire. (Lafontaine, 2007, p.15).

En deuxième lieu, la prise en compte des champs d'intérêts des élèves est l'aspect du projet qui reflète des situations authentiques de communication que les élèves peuvent vivre dans leur quotidien. C'est pour cette raison que le projet de communication doit favoriser les activités d'équipe pour permettre aux élèves d'échanger davantage, d'expérimenter et de réfléchir à la langue.

En dernier lieu, la prise en compte de l'auditoire est un élément important de la situation de communication car cet aspect sert de guide à la production finale.

Pour poursuivre l'illustration de l'exemple choisi, la réalisation d'une pièce de théâtre, je donne le choix du sujet aux élèves. De cette façon, les élèves ont la liberté de choisir de traiter d'un sujet qui les intéresse. Ils peuvent ainsi aborder un sujet signifiant qui les affecte tout particulièrement comme jeunes adultes. Bien qu'ils soient parfois plus facile et commode d'imposer les sujets, le choix libre du thème permet aux élèves d'aller puiser des situations réelles afin d'encourager plus naturellement l'utilisation des variantes moins formelles de la langue et ainsi rejoindre les objectifs poursuivis du projet de communication orale. Les élèves réagissent généralement de façon favorable envers le défi et l'autonomie que leur offre une activité pédagogique. Une pierre, deux coups, laisser le choix du sujet aux élèves prend en compte leurs champs d'intérêts. En partant de leur vécu, les élèves peuvent traiter de façon tout à fait naturelle de sujets plus

personnels et moins scolaires en utilisant un langage de la vie courante. En effet, les élèves peuvent discuter en français de sujets des plus variés. Alors qu'un groupe peut aborder les relations garçons-filles, un autre peut aussi bien soulever les pressions d'être parfait et de se conformer. Les discussions entre les élèves leur permettent de faire des liens entre la langue orale et le fonctionnement de la langue à l'écrit. Finalement, le fait d'ajouter une troisième dimension à l'écriture, soit la présentation de leur pièce à leurs pairs est agent de motivation et de valorisation. Vu la diversité des sujets, les présentations sont intéressantes et maintiennent l'intérêt des élèves car ces derniers n'ont pas besoin d'écouter le même exposé vingt fois. Il peut en résulter que les élèves soient tous très engagés à relever le défi et à s'investir pleinement au projet de communication orale.

3.1.3. Processus créateur et formateur

L'intention et la situation de communication amènent l'enseignant à suivre et à orienter le processus créateur et formateur lors de l'exécution et la réalisation du projet de communication orale. Ce processus se manifeste souvent de façon naturelle et séquentielle. C'est-à-dire qu'il débute par la production initiale et le modelage, ensuite l'état des connaissances des élèves, puis, se termine avec la production finale.

La production initiale et le modelage constituent conjointement la première étape de ce processus. Essentiellement, la production initiale place les élèves devant les apprentissages qu'ils doivent réaliser afin d'atteindre les objectifs du projet de communication. Les élèves sont encouragés lors de cette première production, à parler et

à s'entraider afin de construire leurs connaissances et leur donner du sens. Pour sa part, l'enseignant se sert du modelage pour guider les élèves dans la réalisation de leur production initiale et pour mettre en pratique ce qu'il veut leur enseigner. Mettant de côté l'enseignement plus traditionnel dans lequel l'enseignant parle, l'élève écoute, il est possible de faire vivre une expérience enrichissante en communication orale aux élèves par le modelage. Cette phase du processus créateur et formateur laisse de l'espace et du temps aux élèves d'aller puiser dans leur bagage de connaissances et développer implicitement leurs connaissances. Sans toutefois laisser les élèves seuls, l'enseignant les supporte et les épaule durant le processus.

La seconde étape du processus formateur et créateur est l'état des connaissances. Après la phase de production initiale et de modelage, l'enseignant donne de la rétroaction aux élèves pour les situer face à leur exécution du projet et les guider vers leur production finale. Cette rétroaction peut se faire de plusieurs façons. D'une part, l'élaboration de mini-leçons est une méthode pédagogique efficace car ces dernières sont basées sur les besoins ressentis ou identifiés par les élèves et/ou l'enseignant à partir de la production initiale. Les sujets des mini-leçons ne sont donc pas déterminés au préalable par l'enseignant mais résulte des points à améliorer identifiés suite à la première production. Les mini-leçons traitent des domaines ou des concepts qui méritent d'être élaborés et exploités davantage pour mener à bien le projet de communication. D'autre part, l'enseignant peut discuter des projets avec les élèves sous forme de conférences ou d'entretiens, enseignants-élèves, ou encore utiliser les conférences de pairs ou même des discussions avec tout le groupe-classe. Le but de cette étape est d'indiquer les points

forts, de travailler les points à améliorer, d'amener les élèves à faire ressortir les éléments importants de la tâche et de leur donner des outils pour avancer.

Finalement, la production finale est le fruit de tous les apprentissages et donc, le résultat du processus créateur et formateur.

De nature, le processus créateur et formateur peut se manifester de plusieurs façons dans la salle de classe selon l'enseignant. Le déroulement présenté ne représente qu'un exemple parmi tant d'autres. Lors de la production initiale et du modelage, le cours peut commencer par un vingt minutes de lecture expressive d'une pièce de théâtre pour adolescents sélectionnée par l'enseignant pour servir de modèle au niveau de la structure, des composantes, de la langue et des particularités à considérer lors de la réalisation d'une pièce de théâtre. De cette façon, les élèves découvrent la structure et le fonctionnement de la pièce de théâtre de manière plus motivante et implicite. Ils peuvent ensuite travailler avec leur groupe à l'écriture et à la préparation de leur pièce.

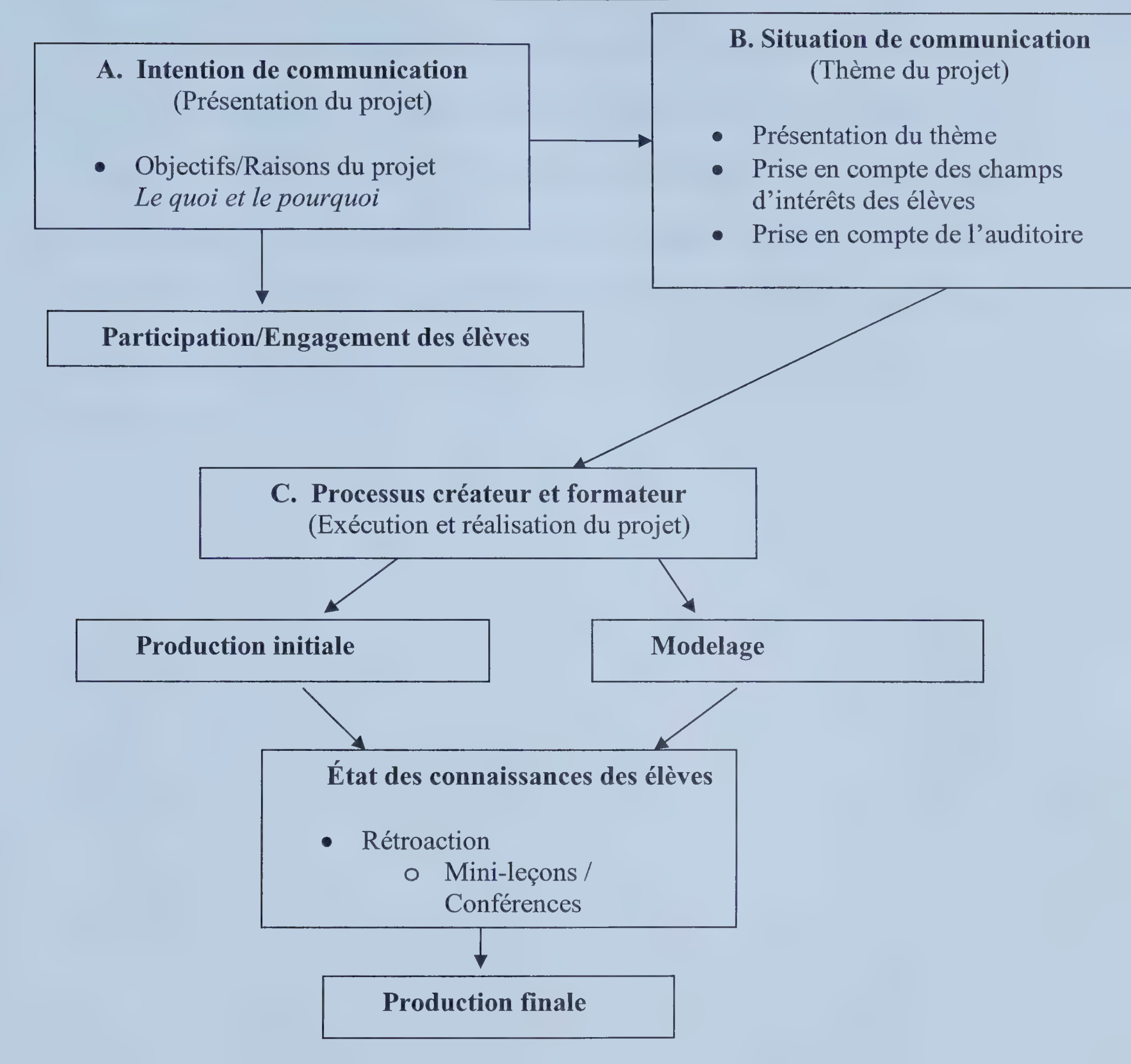
Sans enseignement formel, les élèves suivent naturellement une démarche d'écriture structurée. Ils commencent par un partage des idées, ensuite après s'être arrêtés et entendus sur un sujet, ils écrivent le plan de leur pièce. Puis, ils rédigent leur texte en incorporant les idées de chacun. Une fois le brouillon terminé, l'enseignant rencontrent tous les groupes à tour de rôle afin de travailler, et non corriger, le fond et la forme de leur pièce. Cette étape constitue l'état des connaissances du processus créateur et formateur. Après les conférences, les élèves préparent la présentation de leur pièce pour

laquelle ils devaient maîtriser le texte afin d'y ajouter une troisième dimension. Cette présentation représente un produit final dont les élèves sont fiers. De plus, le partage de leur pièce avec leurs pairs donne aux élèves un sentiment d'accomplissement.

3.2. Modèle didactique : schéma

Pour faciliter la compréhension du modèle didactique proposé, j'ai schématisé les étapes à considérer lors de l'élaboration d'un projet de communication orale.

Projet de communication orale



*Source adaptée** : Messier (2004) dans Lafontaine, 2007, p.17.

** La démarche présentée est basée sur Lafontaine, 2007, p.13-1. Le schéma de la démarche est basé sur la figure 2.1 Séquence d'enseignement de l'oral de Messier (2004) présentée dans Lafontaine, 2007, p.17.*
J'ai adapté le schéma et la démarche en faisant ressortir les trois composantes importantes du projet de communication orale ; l'intention de communication, la situation de communication, et le processus formateur et créateur. Le processus formateur et créateur est un aspect que j'ai développé et ajouté au modèle didactique retenu.

3.3. Conclusion

De toute évidence, le modèle didactique proposé favorise l'engagement et l'interaction des élèves afin qu'ils prennent en charge sa communication orale. Les différentes étapes et composantes du modèle encadrent le projet de communication orale tout en laissant une certaine liberté aux enseignants et aux élèves. Au terme de cette démarche, parler français devient ainsi plus spontané et naturel. Bref, les élèves font des apprentissages explicites dans leur langue seconde qu'ils peuvent mettre à profit dans leur vie à l'extérieur de l'école.

4. CONCLUSION

Ce texte soulève et soutient la présence d'une lacune au niveau des variantes informelles de la langue chez les élèves du secondaire en immersion française. Ces derniers sont trop peu fréquemment exposés à ces variantes du langage dans leur contexte pédagogique et social. Pour que les élèves en immersion puissent utiliser leur langue seconde de façon fonctionnelle dans tous les contextes sociaux, il faut les amener à développer tous les volets de la compétence langagière et de la communication orale. En d'autres mots, leur deuxième langue doit les amener à dépasser les frontières de la classe et du programme d'immersion française en leur faisant vivre la langue pour qu'ils la découvrent et qu'ils se découvrent. C'est pour ces raisons que les projets de communication orale sont d'ordre primordial en immersion française. Il revient à l'enseignant de rendre possible des échanges informelles en donnant aux élèves plus souvent l'initiative de la parole et en mettant en place des situations d'apprentissage propices aux interactions. Avec une bonne dose d'obstination et d'ingéniosité, il est sûrement possible d'arriver à faire parler davantage français les élèves du secondaire en immersion française.

De toute évidence, l'intégration de l'activité théâtrale semble pouvoir remédier à la situation diglossique qui se crée au secondaire (Tarone et Swain, 1995) et encourage de plus fréquentes interactions dans la langue seconde. L'art dramatique suit aussi la suggestion des chercheurs Nadasdi, Mougeon et Rehner (2005) qui encourage une approche pédagogique qui vise à amener les élèves à augmenter l'emploi des variantes

moins formelles pour ainsi diminuer l'emploi des variantes hyper formelles. Autrement dit, les activités théâtrales permettent naturellement de modifier l'input pour changer l'output des élèves du secondaire en immersion française. De plus, pour suivre la proposition émit par Lyster (1994), l'activité théâtrale met l'emphase sur la précision linguistique et les aspects de la langue seconde des élèves et entraîne l'étude et la pratique de cette dernière. En encourageant et en permettant l'usage des variantes moins formelles du langage selon le continuum de Nadasdi, Mougeon et Rehner (2005), et en traitant des sujets qui les intéressent, le théâtre habitue les élèves aux structures, aux intonations, au vocabulaire propres au français parlé leur donnant ainsi plus confiance en leur pratique quotidienne de la langue. De plus, l'activité théâtrale amène les élèves à mieux savoir discerner le registre de langue à employer selon les situations de communication. En effet, par le biais du théâtre, les élèves doivent naturellement jouer avec les mots et utiliser un langage plus personnel qu'ils n'utilisent d'habitude dans le contexte scolaire. De même, les activités dramatiques encouragent les situations de communication significatives et réelles en suscitant les interactions qui permettent aux élèves d'apprendre les formes socialement appropriées de la langue seconde. L'activité théâtrale permet donc de faire progresser les élèves en immersion française dans le maniement et leur apprentissage de la langue.

Fidèle à l'objectif, le modèle didactique proposé représente une démarche structurée qui met davantage l'emphase sur les attitudes et les stratégies de communication et qui vise à placer les élèves en situations de communication où le français est la langue de

socialisation et d'interactions informelles. Les élèves apprennent et développent la langue en l'utilisant dans de vraies situations de communication, dans des contextes variés. Souvent mis de côté à cause de leur nature désorganisée, les projets de communication orale sont essentiels pour assurer le succès des élèves dans leur développement de compétences fonctionnelles et sociales en communication orale.

Bref, l'intégration de l'activité théâtrale dans les projets de communication orale amène les élèves du secondaire en immersion française à parler plus français et à développer des compétences sociolinguistiques tout en respectant les paramètres et en rejoignant de nombreux résultats d'apprentissages du programme d'études. Au-delà des avantages au niveau langagier, l'activité théâtrale aide aux élèves à développer l'expression orale tout en leur permettant de vivre la langue et d'apprendre à aimer et à apprécier le français.

5. BIBLIOGRAPHIE

Alberta Education. Direction de l'éducation française (1998). *Programme d'études de français langue seconde – immersion (M-12) : French Language Arts.*

Alberta Learning. Direction de l'éducation française (2000). *French language arts : programme d'études du secondaire deuxième cycle – français langue seconde – immersion (10-12).*

Bajard, T. (2004). *L'immersion en français au Canada, Guide pratique d'enseignement*, préparé pour l'Association canadienne des professeurs d'immersion (ACPI).

Day, E. et Shapson, S. (1991). Integrating Formal and Functional Approaches to Language Teaching in French Immersion: An Experimental Study. *Language Learning*, Vol. 41, pp.47-80.

Dinapoli, R. et Algarra, V. (2001). *Role-plays as Strategically Active Scenarios.* Paper presented at the Annual Congress of Spanish Association of Applied Linguistics.

Dion, Stéphane (2003). Le Prochain acte : Un nouvel élan pour la dualité linguistique canadienne, Gouvernement du Canada, Bibliothèque nationale du Canada. Notes de cours MEDU 540.

Dodson, Sarah L. (2000). *FAQs : Learning Languages through Drama.* Texas Papers in Foreign Language Education; 5(1), (129-141).

Éduscol. Langues vivantes. *Le cadre européen commun de référence pour les langues.* Récupéré le 3 novembre 2007, de http://eduscol.education.fr/D0067/cecrl.htm

El-Nady, M. (2000). Drama as a Teaching Technique in the Second Language Classroom. *Dialog on Language Instruction*, Vol 14, Nos1&2, 41-48.

Gill, C. (1996). Using Drama Techniques to Encourage Oral Interaction. *The English Teacher*, Vol XXV.

Grosjean, C. Académie Nancy-Metz. *Communiquer à l'oral.* Récupéré le 3 novembre 2007, de http://www.ac-nancy-metz.fr/enseign/languesLP/allemand/Profs/Docs/Oral/COral1.htm

Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language.* New York : Elsevier North-Holland.

Howard, M. (2004). Sociolinguistic Variation and Second Language Acquisition: A Preliminary Study of Advanced Learners of French. *SKY Journal of Linguistics*, Vol.17, pp.143-165.

Hull, J. (1992). The Learner-Centered Classroom: Is There a Role for Role Play? *Perspectives*, 4, 2, 77-93.

Karsenti, T. (2002). *La motivation de l'élève bilingue à apprendre le français en immersion : strategies pédagogiques exemplaires à d'enseignants du primaire*, Université du Québec à Hull, Québec, Canada. Récupéré le 3 novembre 2007, de http://wwwunb.ca/slec/Events/Actes/Karsenti.html

Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire : séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation.* Montréal, Québec, Canada : Les Éditions de la Chenelière inc..

Lajoie, C. (2004). Projet de cours. MEDU 540.

Lajoie, C. (2005). *« Et si le spectacle faisait école… » : place au théâtre !.* Projet de cours. MEDU 521.

Lajoie, C. (2006). *Pédagogie actualisante et contexte immersif.* Projet de cours. MEDU 521.

Lajoie, C. (2006). *Viser l'appropriation des compétences langagières par le biais de l'activité dramatique en classe de langue seconde.* Projet de cours. MEDU511.

Lajoie, C. (2007). *Exploration de la langue orale chez les élèves du secondaire en immersion française.* Projet de cours. MEDU 500.

Long, M. et Porter, P. (1985). Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquistion. *TESOL Quarterly* 19, 2: 207-228.

Lyster, R. (1994). The Effet of Functional-Analytic Teaching on Aspects of French Immersion Students' Sociolinguistic Competence. *Applied Linguistics*, Vol.15, No.2, pp.263-287.

Nadasdi, T. et Mougeon, R. et Rehner, K. (2005). Learning to Speak Everyday (Canadian) French. *The Canadian Modern Language Review*, Vol.61, No.4 (June), pp.543-563.

Ouest canadien. (1996). *Cadre commun des résultats d'apprentissage en Français langue seconde-immersion (M-12) : Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien.*

Rebuffot, J. (1993). *Le point sur l'immersion au Canada.* Canada : Centre éducatif et culturel inc..

Sanaoui, R. (2002). *La recherche universitaire en immersion française au Canada : 1995 à 2002. Une étude menée pour l'association canadienne des professeurs d'immersion.* York University, Toronto, Ontario.

Skogen, R. (2006) Holding the tension in the sphere of the between: French immersion graduates in a Francophone post secondary institution. *Thèse de doctorat.* Université de l'Alberta.

Simard, J.-P. (1984). *Guide du savoir-écrire.* Montréal : Les Éditions de l'Homme.

Swain, M. et Lapkin, S. (1995). Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. *Applied Linguistics*, Vol.16, No.3, p.371-391.

Swain, M et Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: the uses of the first language. *Language teaching research*, Vol.4, No.3, pp.251-274.

Tarone, E. et Swain, M. (1995). A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, Vol. 79, No. 2. (Summer, 1995), pp. 166-178.

Wagner, Betty Jane (1998). *Educational Drama and Language Arts : what research shows*, Heinemann, Portsmouth, NH.

ANNEXE 1
Lien entre le Programme d'études et un projet de communication orale-*French Language Arts 10*

Projet de communication orale : Réaliser une pièce de théâtre (Écriture et présentation)

Liste des résultats d'apprentissage généraux et spécifiques rejoints par ce projet de communication orale exemplaire.
À noter : Seulement les résultats d'apprentissage principaux ont été ressortis. Cette liste ne tient pas compte de tous les résultats d'apprentissage qui ont trait à la grammaire usuelle et à la conjugaison des verbes.

Résultats d'apprentissage	**Activités liées au projet de communication**
VALORISATION DE L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS	
Résultat d'apprentissage général (RAG) L'élève sera capable de valoriser son apprentissage du français comme un outil de développement personnel, intellectuel et social **Résultat d'apprentissage spécifique (RAS)** Pour démontrer une ATTITUDE POSITIVE face à l'apprentissage du français, l'élève pourra : • poursuivre de façon autonome son apprentissage du français	• écriture d'une pièce de théâtre; choix du sujet, travail de groupes • présentation d'une pièce de théâtre • visionnement d'une pièce de théâtre • lecture d'une pièce de théâtre
COMPRÉHENSION ORALE	
RAG L'élève sera capable de comprendre des discours oraux et de décoder des messages sonores dans des produits médiatiques pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique. **RAS** Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra : • établir des liens entre ses valeurs et celles présentées dans un film, une pièce de théâtre ou une chanson	• lecture d'une pièce de théâtre • écriture d'une pièce de théâtre • présentation d'une pièce de théâtre

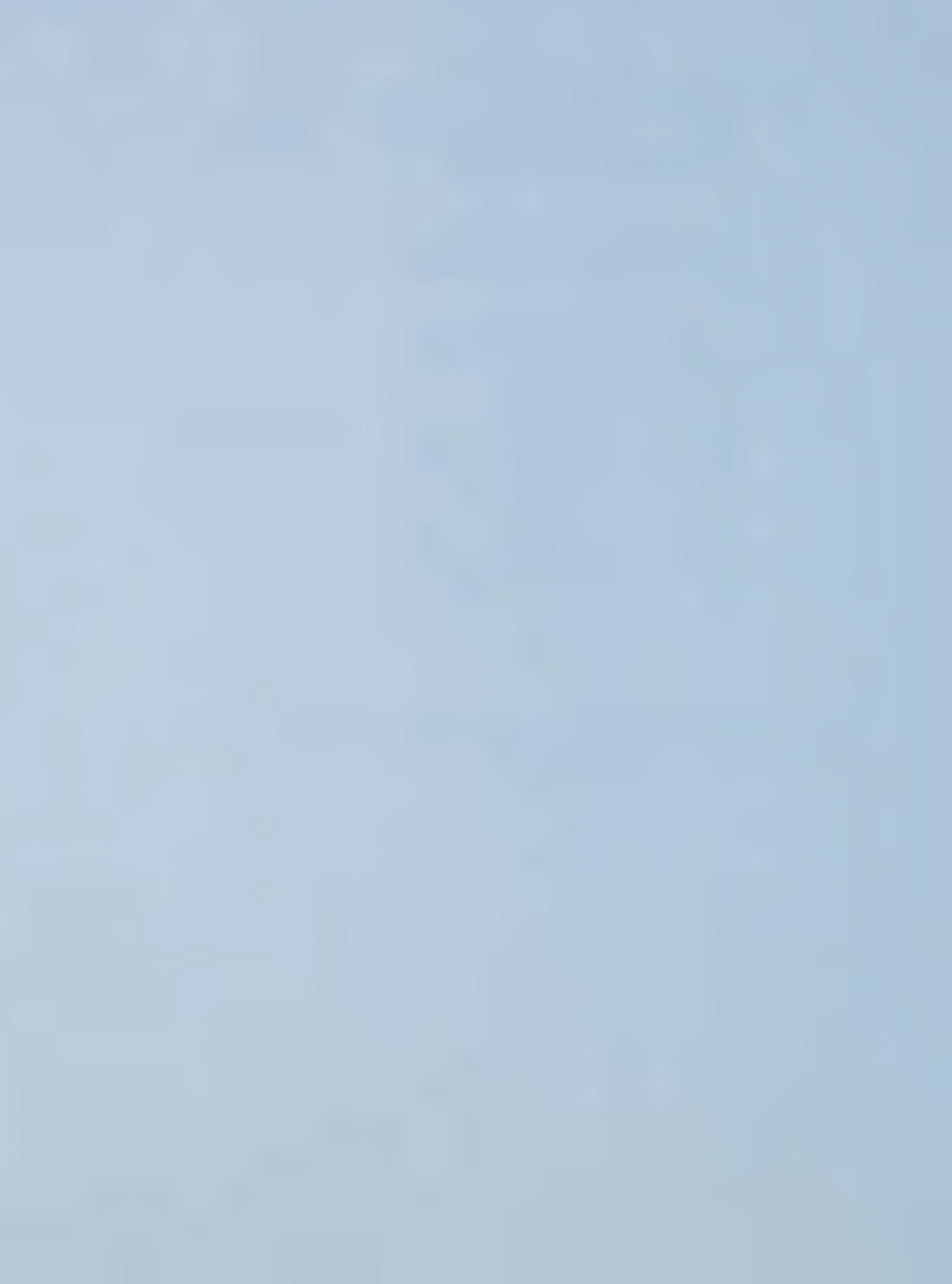
RAG L'élève sera capable de comprendre des discours oraux, des messages sonores dans des produits médiatiques pour développer une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones. **RAS** Pour démontrer son ATTITUDE POSITIVE envers la langue française, l'élève devra : • apprécier des oeuvres théâtrales et cinématographiques contemporaines de la francophonie canadienne	• lecture d'une pièce de théâtre • visionnement d'une pièce de théâtre
COMPRÉHENSION ÉCRITE	
RAG L'élève sera capable de comprendre des textes écrits et de décoder des messages visuels dans des produits médiatiques pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique. **RAS** Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, l'élève devra : • analyser les caractéristiques physiques et psychologiques des personnages et les rapports qu'ils entretiennent dans des textes tels que nouvelles littéraires, romans, pièces de théâtre **RAG** L'élève sera capable de comprendre des textes écrits, des messages visuels dans des produits médiatiques pour développer une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones. **RAS** Pour démontrer son ATTITUDE POSITIVE envers la langue française et les cultures francophones, l'élève devra : • apprécier la contribution à la création de l'identité canadienne de personnalités francophones tels des explorateurs, des inventeurs, des artistes ou des auteurs • apprécier diverses oeuvres d'auteurs contemporains de la francophonie	• lecture d'une pièce de théâtre • écriture d'une pièce de théâtre • lecture d'une pièce de théâtre canadienne française

• apprécier la contribution à la francophonie canadienne et mondiale de personnalités de l'actualité tels chanteurs, sportifs, comédiens, auteurs ou politiciens **RAG** L'élève sera capable de gérer sa lecture, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser. **RAS** Pour GÉRER son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes : • utiliser divers moyens tels que les famille de mots ou diverses sources de référence pour saisir le sens d'un mot ou d'un concept	 • lecture d'une pièce de théâtre • écriture d'une pièce de théâtre
PRODUCTION ORALE	
RAG L'élève sera capable de parler pour explorer le langage et pour divertir. **RAS** Pour satisfaire ses besoins de COMMUNIQUER ORALEMENT, l'élève pourra : • faire une lecture expressive d'un extrait de texte qu'il a choisi • improviser sur un thème, avec d'autres élèves, en réaction à une situation proposée • participer, avec d'autres élèves, à une lecture expressive d'un extrait de pièce de théâtre qu'ils ont choisi ou écrit **RAG** L'élève sera capable de parler clairement et correctement selon la situation de communication. **RAS** Pour gérer ses projets de communication à l'oral, l'élève utilisera les	 • présentation d'une pièce de théâtre • écriture d'une pièce de théâtre • lecture d'une pièce de théâtre • présentation d'une pièce de théâtre

CONNAISSANCES suivantes : • respecter les règles propres au registre de langue approprié à la situation de communication **RAG** L'élève sera capable de planifier sa production orale, en analysant la situation de communication. **RAS** Pour préparer sa production orale, l'élève mettra en application les STRATÉGIES suivantes : • choisir la façon de traiter le sujet de sa présentation tout en tenant compte de la sensibilité du public cible sur le sujet • déterminer le registre de langue approprié à la situation • apporter les changements nécessaires au vocabulaire et à la structure de phrase, après s'être exercé **RAG** L'élève sera capable de gérer sa production orale, en tenant compte de la situation de communication. **RAS** Pour GÉRER SA PRÉSENTATION, l'élève mettra en application les stratégies et les connaissances suivantes : • utiliser divers moyens pour inclure les participants dans la conversation • utiliser divers moyens pour recentrer la discussion	• écriture d'une pièce de théâtre • lecture d'une pièce de théâtre • écriture d'une pièce de théâtre • présentation d'une pièce de théâtre • écriture d'une pièce de théâtre ; travail de groupes
PRODUCTION ÉCRITE	
RAG L'élève sera capable d'écrire des textes pour répondre à un besoin d'imaginaire, pour proposer une vision du monde et pour explorer le langage. **RAS** Pour COMMUNIQUER ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et	

d'esthétique, l'élève devra : • rédiger un texte dans lequel les interactions entre les personnages sont exprimées sous forme de dialogue	• écriture d'une pièce de théâtre
RAG L'élève sera capable de gérer sa production écrite, en tenant compte de la situation de communication. **RAS** Pour VÉRIFIER L'ORTHOGRAPHE D'USAGE ET L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE, l'élève pourra : • consulter un dictionnaire des anglicismes pour vérifier l'emploi correct ou l'équivalent de certains mots ou de certaines expressions • consulter un dictionnaire des difficultés de la langue et un dictionnaire bilingue pour reconnaître les emplois particuliers de mots ou d'expressions	• écriture d'une pièce de théâtre

Source : Programme d'études du secondaire deuxième cycle Français langue seconde – immersion (10-12), Alberta Learning (2000).



University of Alberta

Library Release Form

Name of Author: Paul Richard Lamoureux

Title of the Research Project: Étude des appuis financiers provinciaux pour l'enseignement aux élèves francophones en situation minoritaire de l'Ouest canadien

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

Year this Degree Granted: 2009

University of Alberta

Étude des appuis financiers provinciaux pour l'enseignement aux élèves francophones en situation minoritaire de l'Ouest canadien

par

Paul Richard Lamoureux

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

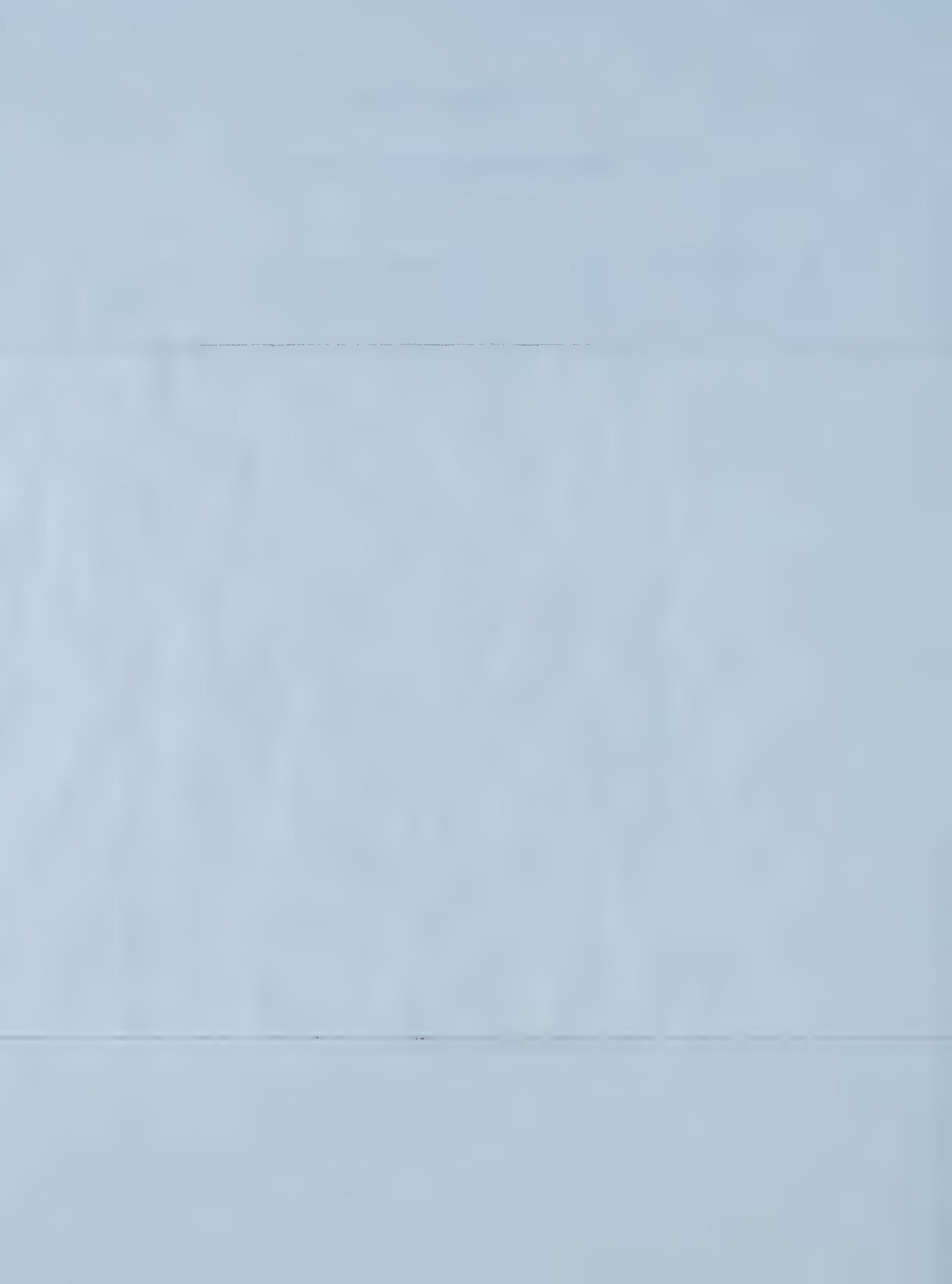
Edmonton, Alberta

Printemps 2009

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Je, soussigné, certifie avoir lu l'activité de synthèse intitulée : *Étude des appuis financiers provinciaux pour l'enseignement aux élèves francophones en situation minoritaire de l'Ouest canadien*, présentée par Paul Richard Lamoureux en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture, et recommande qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.



ABSTRACT

Education is a key area for the evolution and vitality of official language communities in minority settings in Canada. Francophone education in minority settings has evolved a great deal since the *Canadian Charter of Rights and Freedoms* was enacted in 1982. Case law ensuing from Section 23 of the *Charter* has led to the establishment of school systems across Canada that are governed by Francophones. Stakeholders and partners in Francophone education are today working to ensure that the quality of Francophone education in minority settings is equal to that of the majority. This study deals with financing put into place by the four western provinces for French first language instruction. The study's objective is to identify the financing put into place by each province and to determine if the financing in a given province could be applicable in other provinces.

RÉSUMÉ

L'éducation est un domaine clé dans l'évolution et l'épanouissement des communautés de langue officielle en situation minoritaire au Canada. Le projet de l'éducation francophone en situation minoritaire a beaucoup évolué depuis la mise en application de la *Charte canadienne des droits et libertés* en 1982. La jurisprudence afférente à l'article 23 de la *Charte* a mené à l'établissement, au Canada anglais, de systèmes scolaires gérés par les francophones. Les intervenants en éducation francophone œuvrent aujourd'hui en vue d'assurer que la qualité de l'éducation francophone en situation minoritaire soit égale à celle de la majorité. Le présent travail traite du financement mis en place par les quatre provinces de l'Ouest pour l'enseignement en français langue première. Il a comme objectif d'identifier les appuis financiers mis en place par chaque province pour l'enseignement aux élèves francophones en situation minoritaire et de déterminer si ces mêmes appuis pourraient être utilisés dans d'autres provinces.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mes parents de m'avoir inculqué un attachement très profond à ma langue et à ma culture. Je remercie, d'une façon toute spéciale, mon père, monsieur Raymond Lamoureux, de m'avoir appuyé sans relâche au cours de ma carrière en éducation francophone. Au fil des années, nous avons passé beaucoup de temps à discuter des enjeux de l'éducation francophone en situation minoritaire.

Je tiens également à remercier Madame Jocelyne Bélanger. Cette collègue, passionnée de la langue française, m'encourage et m'aide depuis plus de sept ans à mieux connaître et apprécier ma langue maternelle. Son appui inébranlable et ses conseils éclairés tout au long de mes études de maîtrise se sont avérés une inspiration et un soutien des plus précieux.

TABLE DES MATIÈRES

Chapitre 1 – Introduction

L'éducation en français langue première est depuis longtemps une priorité pour les communautés francophones en situation minoritaire au Canada. Elles affirment que l'éducation dans leur langue maternelle, de la maternelle à la douzième année, est l'un des fondements de l'évolution et de l'épanouissement de leurs communautés. C'est pourquoi les parents francophones ont revendiqués leurs droits afin d'assurer que leurs enfants aient accès à une éducation en français de haute qualité. L'entrée en vigueur de la *Charte canadienne des droits et libertés* en 1982 a donné aux parents des minorités de langues officielles le droit constitutionnel de faire instruire leurs enfants dans la langue de la minorité dans les provinces et territoires du Canada. Les poursuites judiciaires afférentes à l'article 23 de la *Charte* ont mené à l'établissement, au Canada anglais, de systèmes scolaires gérés par les francophones[1].

Les intervenants en éducation francophone œuvrent aujourd'hui en vue d'assurer que la qualité de l'éducation francophone offerte en situation minoritaire soit égale à celle de la majorité. Le présent travail traite du financement mis en place par les gouvernements des quatre provinces de l'Ouest du Canada pour appuyer l'enseignement en français langue première. Le but du présent travail est :

- de présenter les notions fondamentales qui ressortent de la jurisprudence afférente à l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés,* la problématique et les questions de recherche;
- de présenter un bref aperçu de la dualité linguistique et de l'évolution des droits linguistiques au Canada en matière d'éducation pour la minorité de langue française;

[1] Francophone : Personne dont la première langue apprise et encore comprise est le français.

- d'exposer les considérations méthodologiques qui ont guidé la recherche pour le présent travail;
- de découvrir les appuis financiers mis en place par les quatre provinces de l'Ouest du Canada pour appuyer l'éducation de leur minorité de langue française;
- de faire l'analyse de ces appuis financiers;
- de présenter des conclusions par rapport à ces appuis financiers pour permettre au lecteur de réfléchir à ce qui se fait, ce qui reste à faire pour bien répondre aux besoins de la clientèle francophone et, enfin, de fournir des pistes d'intervention aux décisionnaires pour mettre au point ou développer des politiques et des pratiques qui feront avancer davantage l'éducation francophone en situation minoritaire.

Chapitre 2 – Notions fondamentales et questions

Trois notions fondamentales, qui font partie intégrante du présent travail, sont au cœur de l'éducation francophone en situation minoritaire. Ces notions découlent de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* (voir Annexe) et ont été explicitées dans la jurisprudence afférente à l'article 23. Elles sont les suivantes :

La première notion est celle de partenaires égaux. La Cour suprême du Canada, dans le jugement Mahé *c*. Alberta (1990, p. 4), a clarifié que l'objectif général de l'article 23 « est de maintenir les deux langues officielles du Canada et les cultures qu'elles représentent, et de favoriser l'épanouissement de chacune de ces langues, dans la mesure du possible, dans les provinces où elle n'est pas parlée par la majorité ». Cet objectif général est intimement lié à la dualité linguistique française-anglaise canadienne et à la notion de *partenaires égaux.* Selon la Cour suprême du Canada (Mahé *c*. Alberta, 1990, p. 4) :

> L'article 23 est destiné entre outre à remédier, à l'échelle nationale, à l'érosion[2] progressive des minorités parlant l'une ou l'autre langue officielle et à appliquer la notion de « partenaires égaux » des deux groupes linguistiques officiels dans le domaine de l'éducation.

La deuxième notion, l'*aspect réparateur*, exige que des actions positives soient prises pour remédier aux torts causés dans le passé et pour assurer l'évolution et l'épanouissement de la langue et de la culture des communautés de langues officielles.

---

[2] Érosion : Assimilation de la population de langue française en situation minoritaire qui a pour effet de réduire les nombres et la vitalité de cette population.

La troisième notion est celle de l'*égalité*. L'application de la notion de partenaires égaux a d'importantes retombées par rapport à la qualité de l'éducation. La Cour suprême du Canada (Mahé *c*. Alberta, 1990, p. 378) a affirmé que « la qualité d'éducation donnée à la minorité devrait en principe être égale à celle de l'éducation de la majorité ». Dans ce même jugement (1990, p. 378), la Cour a souligné que les moyens entrepris pour atteindre l'égalité ne doivent pas nécessairement être identiques à ceux de la majorité : « sans que la forme précise du système d'éducation fourni à la minorité soit identique à celle du système fourni à la majorité ».

De l'égalité des systèmes scolaires découle l'égalité des résultats scolaires. Selon Johnson (2004, p. 28) :

> Si l'article 23 a pour finalité de contribuer à l'égalité des communautés francophones et anglophones du Canada, dans le contexte scolaire, la Cour suprême (l'arrêt Mahé, 1990) a conclu que l'article 23 permet à la minorité d'obtenir « l'égalité des résultats scolaires » par rapport à ceux obtenus par les écoles de la majorité anglophone.

Un facteur essentiel à l'égalité des résultats est la qualité de l'enseignement. D'après le Bureau du Conseil Privé (2003, p. 18), lors des consultations portant sur le développement du *Plan d'action pour les langues officielles*, l'une des plus grandes préoccupations des minorités francophones était « la qualité de l'enseignement en français face à l'ampleur croissante des besoins ». Le Bureau du Conseil Privé (2003, p. 19) a affirmé que les parents « tiennent à des programmes, à des cours et à des options dont la qualité soit égale à ceux de la majorité ».

Un facteur important permettant d'atteindre la qualité de l'enseignement, et ainsi l'égalité des résultats, est le financement accordé pour l'enseignement aux élèves francophones en situation minoritaire. Selon Johnson (2004, p. 28), la Cour suprême du Canada s'est prononcée, dès 1990, sur la question du financement pour l'enseignement en français. La cour a affirmé que « des fonds publics adéquats » doivent être accordés par les gouvernements provinciaux aux parents francophones pour assurer que la qualité de l'enseignement offert à leurs enfants soit « en principe, dans une mesure raisonnable, égale à celle de l'enseignement donné à la majorité, sans avoir à être identique ». D'après le Commissaire aux langues officielles (1998, p. 8) :

> Effectivement, la nature réparatrice de l'article 23 (selon l'interprétation qu'en a donnée la Cour suprême) ne peut pas être pleinement respectée si le financement public de l'instruction dans la langue officielle de la minorité est insuffisant.

Johnson (2004, p. 29) souligne que la Cour suprême a soutenu « que les fonds accordés à la minorité doivent non seulement « être au moins équivalents, en proportion du nombre d'élèves, aux fonds affectés aux écoles de la majorité », mais doivent aussi être supérieurs pour corriger les injustices du passé et répondre aux besoins additionnels de la minorité : « Dans des circonstances particulières, les écoles de la minorité linguistique pourraient être justifiées de recevoir un montant supérieur, par élève, à celui versé aux écoles de la majorité ». La mise en place de financement pour l'enseignement est, d'après Bourgeois (2004, p. 5), une composante qui contribuerait à répondre aux besoins des conseils scolaires francophones. Il propose d'établir une formule de financement pour les conseils scolaires francophones qui comprend, entre autres :

« un financement de fonctionnement qui serait égal par élève au financement accordé à la majorité » et « un financement de fonctionnement additionnel pour payer les coûts supplémentaires ».

Il s'agit de financement pour assurer que les communautés francophones aient accès à des programmes et services scolaires permettant de s'approprier pleinement leur identité basée sur leur langue et leur culture, et permettant leur plein épanouissement dans la société. Reconnaissant que les communautés francophones et les systèmes de gestion scolaire francophone ont évolué de différentes façons dans les provinces et territoires canadiens, et que ces communautés ont des contextes particuliers, il serait normal de penser que les besoins en matière de financement pour appuyer l'enseignement ne sont pas nécessairement les mêmes dans chacune de ces instances. Ceci ajoute au fait que le domaine de l'éducation francophone en situation minoritaire au Canada est vaste et complexe.

La recherche portant sur le concept d'égalité connaît, depuis quelques années, une croissance importante. Les pistes identifiées pour atteindre l'égalité sont multiples. Par contre, le chercheur perçoit qu'il existe un manque dans la littérature en ce qui concerne le financement pour l'enseignement dans les écoles francophones, mis en place par les ministères de l'Éducation, pour atteindre cette égalité.

Le présent travail est une étude qualitative descriptive, dont la portée se limite aux provinces de l'Ouest canadien. Il a comme objectif d'examiner le financement en place à l'automne 2008, spécifiquement pour les autorités scolaires francophones en situation minoritaire, dans chacune de ces instances provinciales. Par contre, la portée de la présente étude ne comprend pas l'identification ou la justification du besoin pour la mise

en place de financement dans chaque instance. L'étude a également comme objectif de déterminer si certains éléments du cadre de financement mis en place dans une instance donnée pourraient être utilisés par d'autres instances. L'étude aborde donc les deux questions suivantes.

1. Quels sont les appuis financiers mis en place dans les provinces de l'Ouest du Canada pour l'enseignement aux élèves francophones en situation minoritaire afin d'assurer l'égalité avec l'enseignement à la majorité?

2. Est-ce que les appuis financiers mis en place par certaines instances pourraient être utilisés par d'autres instances?

Chapitre 3 – Historique et cadre théorique

Le présent chapitre a comme objectif de présenter un bref aperçu de l'évolution de la dualité linguistique et des droits de la communauté de langue officielle française au Canada en matière d'éducation. L'aperçu est présenté afin que le lecteur puisse mieux cerner les enjeux historiques qui ont mené à l'état actuel de l'éducation francophone en situation minoritaire, et de mieux cerner la problématique du financement au cœur de la présente étude.

L'historique débute au 16e siècle. À cette époque, les gens d'origine française étaient parmi les premiers Européens à venir s'établir sur le territoire qui est aujourd'hui le Canada. Ces francophones se sont établis dans l'Est du pays, le long du fleuve Saint-Laurent et le long de la côte atlantique. Les congrégations religieuses catholiques venues de France ont établi, à partir des années 1600, des écoles de langue française sur ce territoire. Les francophones engagés dans la traite des fourrures étaient parmi les premiers Européens à s'établir dans l'Ouest et le Nord du territoire qui fait aujourd'hui partie du Canada, et ce, à partir des années 1700. Fiers de leur langue et de leur culture, les francophones ont établi les premières écoles de langue française sur le Territoire du Nord-Ouest. Ces populations francophones ont formé, pendant bon nombre d'années, la majorité linguistique sur les territoires de l'Ouest et du Nord et ont joué un rôle important dans le développement du Canada.

Pendant bon nombre d'années, les francophones ont fait partie de la majorité linguistique dans plusieurs régions canadiennes, tandis que des gens d'autres origines, y compris de souche anglaise, faisaient partie de la minorité linguistique. Le transfert des territoires de la Nouvelle-France à l'Angleterre en 1763, par le *traité de Paris*, changea

Chapitre 3 – Historique et cadre théorique

Le présent chapitre a comme objectif de présenter un bref aperçu de l'évolution de la dualité linguistique et des droits de la communauté de langue officielle française au Canada en matière d'éducation. L'aperçu est présenté afin que le lecteur puisse mieux cerner les enjeux historiques qui ont mené à l'état actuel de l'éducation francophone en situation minoritaire, et de mieux cerner la problématique du financement au cœur de la présente étude.

L'historique débute au 16e siècle. À cette époque, les gens d'origine française étaient parmi les premiers Européens à venir s'établir sur le territoire qui est aujourd'hui le Canada. Ces francophones se sont établis dans l'Est du pays, le long du fleuve Saint-Laurent et le long de la côte atlantique. Les congrégations religieuses catholiques venues de France ont établi, à partir des années 1600, des écoles de langue française sur ce territoire. Les francophones engagés dans la traite des fourrures étaient parmi les premiers Européens à s'établir dans l'Ouest et le Nord du territoire qui fait aujourd'hui partie du Canada, et ce, à partir des années 1700. Fiers de leur langue et de leur culture, les francophones ont établi les premières écoles de langue française sur le Territoire du Nord-Ouest. Ces populations francophones ont formé, pendant bon nombre d'années, la majorité linguistique sur les territoires de l'Ouest et du Nord et ont joué un rôle important dans le développement du Canada.

Pendant bon nombre d'années, les francophones ont fait partie de la majorité linguistique dans plusieurs régions canadiennes, tandis que des gens d'autres origines, y compris de souche anglaise, faisaient partie de la minorité linguistique. Le transfert des territoires de la Nouvelle-France à l'Angleterre en 1763, par le *traité de Paris*, changea

officiellement le statut de la langue française dans la colonie et amorça une migration importante de gens de diverses langues et cultures, y compris des anglophones. Les tensions grandissantes entre les colonies anglaises et l'Angleterre menèrent, selon Churchill (1998, p. 5), à l'*Acte de Québec* de 1774 qui donna « … au français et à l'anglais un statut officiel au sein des tribunaux et du système juridique. C'était le début de la coexistence du français et de l'anglais comme langues officielles ».

Selon Patrimoine canadien (2006, p. 1-2), lors de la confédération en 1867, les gens d'origine française représentaient 31,1 % de la population totale qui comptait 3 485 761 personnes. Les gens d'origine anglaise représentaient 60,5 % de la population et ceux originaires d'autres pays européens ne représentaient que 6,9 % de la population. L'influx d'un grand nombre d'immigrants de langues et de cultures autres que françaises a rapidement placé les francophones en situation minoritaire à l'extérieur du Québec actuel, sur le plan démographique, social et politique. D'après Couture et Bergeron (2002, p. 15), « … depuis 1867, le Canada a accueilli plus de 14 millions d'immigrants. Au fil des ans, les immigrants se sont surtout intégrés, ou assimilés, à la population anglophone, alors que la population francophone se développa grâce principalement à la croissance naturelle ». Les francophones ont lutté très fort pour conserver leur langue, leur culture et l'éducation en langue française.

La responsabilité de l'éducation, à tous les niveaux, a officiellement été remise aux provinces et aux territoires en 1867, par l'article 93 de l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique*. L'éducation était l'un des domaines les plus importants pour les pères de la Confédération canadienne et fut au cœur de débats très vifs. La décision de remettre aux

provinces et aux territoires la responsabilité de l'éducation fut prise afin de tenir compte des différences et des besoins régionaux.

Les provinces et territoires, dirigés par la majorité anglophone, n'ont pas toujours respecté l'esprit de la dualité linguistique au Canada. À la suite de l'acte constitutionnel de 1867 et de ceux qui ont suivi pour permettre l'inclusion de six autres provinces et trois territoires, les communautés francophones en situation minoritaire qui avaient, jusqu'à ce temps-là, bénéficié d'écoles et de programmes éducatifs de langue française, ont dû transiger dans les décennies subséquentes avec un système éducatif géré par la majorité anglophone lui offrant peu d'appui. Bon nombre de décisions prises par la majorité à l'égard de l'éducation en langue française ont exacerbé les difficultés qu'ont vécues les communautés francophones minoritaires et ont précipité l'assimilation.

L'éveil du peuple québécois dans les années 1960 a engendré une ère de renouveau au Québec et a donné naissance au mouvement nationaliste québécois. Le gouvernement fédéral a pris conscience de ce mouvement nationaliste grandissant. Comme la question de la dualité linguistique canadienne était devenue un sujet brûlant, le gouvernement fédéral a établi en 1963 la *Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme*. Selon Churchill (1998, p. 15), cette commission fut mandatée pour :

> …enquêter sur l'état du bilinguisme et du biculturalisme au Canada et d'en rendre compte ainsi que de recommander les mesures à prendre pour développer la Confédération canadienne en fonction d'un partenariat égal entre les deux races fondatrices, en tenant compte des contributions apportées par les autres groupes ethniques à l'enrichissement du Canada.

Cette commission a reconnu le rôle important de l'éducation pour contrer l'érosion des communautés francophones en situation minoritaire. Selon la *Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme* (1967, p. 128), « L'école est le cadre le plus nécessaire au maintien de la langue et de la culture; celles-ci, à défaut d'école, ne peuvent conserver leur vitalité ». La Commission (1967, p. 127) a également reconnu que « les minorités francophones ont été, dans une large mesure, privées du droit à l'enseignement dans leur langue maternelle ». D'après Power et Foucher (2004, p. 412), cette commission a caractérisé l'état de l'éducation en français langue première en situation minoritaire, à la fin des années 1960, comme suit : « …l'instruction en français demeurait peu développée sauf lorsque les moyens nécessaires avaient pu être arrachés de haute lutte ». Bourgeois et Johnson (2005, p. 13) affirment que cette commission recommanda plusieurs mesures pour remédier au fait qu'un nombre important d'écoles françaises avaient disparu au cours des années, à cause des politiques provinciales dommageables. Il ne faut toutefois pas par contre laisser croire que toutes les instances provinciales et territoriales n'avaient pas entrepris, jusqu'à ce temps, de démarches pour appuyer l'éducation aux francophones en situation minoritaire. Churchill (1998, p. 33) mentionne que :

> De par leurs réactions à la plupart des questions touchant la minorité de langue française, les provinces se divisent en deux groupes bien distincts. Le premier groupe, qui comprend le Nouveau-Brunswick, l'Ontario et le Manitoba, a été le premier à passer à l'action. Le deuxième groupe, qui englobe toutes les autres provinces et les territoires, a en général tardé à réagir et souvent a dû se faire aiguillonner. Dès 1968, les trois premières provinces avaient fait des démarches

pour mettre en place l'enseignement primaire et secondaire complet en français à leurs minorités.

La *Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme* a fait plusieurs recommandations afin de répondre aux besoins découlant de la dualité linguistique du Canada. Ces recommandations ont servi de fondements à la *Loi sur les langues officielles* de 1969. Cette Loi a, entre autres, permis au gouvernement fédéral d'exercer un pouvoir constitutionnel sur l'éducation aux minorités de langues officielles, malgré le fait que l'éducation est de compétence provinciale/territoriale en vertu de l'article 93 de l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique* de 1867. Après plusieurs décennies passées à transiger dans un environnement assimilateur, la *Loi sur les langues officielles* de 1969 a élevé le statut des minorités de langues officielles, donnant ainsi à la minorité francophone hors Québec un nouvel élan. Certaines politiques et certains règlements provinciaux et territoriaux traitant de l'instruction ont été amendés et le montant de temps permis pour l'enseignement en français a augmenté. On a également mis en place des programmes destinés aux provinces et territoires pour appuyer l'apprentissage de la langue française, subventionnés par des fonds fédéraux. Selon le juge LeBel de la Cour suprême du Canada (2006, p. 161) :

> À partir des années 70, le Canada a reconnu la situation généralement précaire des minorités linguistiques au Canada. Devant cette situation et dans le contexte des conflits linguistiques contemporains au Québec, il est apparu que tout renouvellement de la Constitution canadienne devait nécessairement prévoir des droits quant à l'instruction des deux langues officielles du pays.

En 1982, par l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, le gouvernement fédéral a réaffirmé, comme suite à la *Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme* (1963-1971), l'importance d'assurer la mise en place de structures pour le plein épanouissement des minorités de langues officielles au Canada. Il s'agissait d'un évènement de premier ordre pour les communautés de langue officielle française (y compris les communautés acadiennes) en situation minoritaire au Canada qui avaient, pendant plus d'un siècle, lutté pour obtenir des écoles de langue française. L'article 23 est l'instrument constitutionnel clé qui garantit aux communautés de langues officielles en situation minoritaire des droits en matière d'éducation, aux niveaux primaire et secondaire, dans leur langue maternelle.

Bien qu'il existait déjà, dans les années 1980, des écoles francophones dans certaines instances provinciales hors Québec, et malgré la mise en place en 1982 de droits constitutionnels pour l'éducation francophone en situation minoritaire, la mise en œuvre de ces droits n'a pas été sans défis. En Alberta, après des pourparlers avec deux conseils scolaires existants et le ministère de l'Éducation portant sur de l'obtention d'écoles de français langue première, un groupe de parents francophones a voulu clarifier un point très important, en 1983, à savoir, qui détient le droit à la gestion et au contrôle des écoles de français langue première. Ces parents ont également voulu mettre en lumière l'intention et la portée de l'article 23 et ils ont entrepris une action en justice.

Le jugement rendu par la Cour suprême du Canada en 1990 concernant l'éducation aux minorités de langues officielles, dans la cause Mahé *c.* Alberta, a obligé les provinces et les territoires à mettre en place un modèle de gestion scolaire dans lequel la minorité de langue officielle gérerait ses propres écoles, et ce, afin de mieux répondre

aux besoins des communautés de langues officielles en situation minoritaire. Le jugement Mahé a explicité que l'intention de l'article 23 était bien d'assurer la protection des deux langues officielles du Canada en situation minoritaire, d'assurer l'épanouissement de la langue et de la culture des communautés de langues officielles, de remédier à l'érosion progressive des minorités de langues officielles (aspect réparateur de l'article 23), et de reconnaître le rôle primordial des structures institutionnelles importantes (entre autres, l'éducation) dans le maintien de la langue et de la culture. D'autres jugements, rendus à la suite d'autres actions en justice intentées par d'autres instances canadiennes, ont ensuite clarifié davantage l'intention de l'article 23 et la portée des droits qui en découlent. Ce sont, en grande partie, les interventions légales des parents francophones d'un océan à l'autre, relativement à l'article 23, qui ont donné une impulsion aux provinces et aux territoires et qui les ont amenés à passer à l'action en ce qui a trait à la mise en œuvre de l'éducation à la minorité francophone. C'est, de fait, la jurisprudence afférente à l'article 23 qui a obligé les provinces et les territoires à effectuer de profonds changements à leurs systèmes éducatifs, de façon à favoriser l'épanouissement de la minorité francophone.

Le travail des communautés francophones et des ministères de l'Éducation qui a découlé de la jurisprudence afférente à l'article 23 a porté des fruits. Selon le Bureau du Conseil Privé (2003, p.17) :

> S'il y a bien un domaine où les progrès ont été impressionnants en matière de promotion des langues officielles, c'est bien celui des institutions d'enseignement des communautés francophones en situation minoritaire.

Les communautés francophones en situation minoritaire dans toutes les instances provinciales et territoriales bénéficient aujourd'hui de systèmes scolaires francophones et

elles en ont la gestion. D'après Johnson (2008, paragraphe un), le système scolaire francophone en situation minoritaire au Canada :

> …comprend pas moins de 31 conseils scolaires, 600 écoles, 29 centres scolaires communautaires, 16 000 membres du personnel et 140 000 élèves. Au total, on estime que le budget consacré à l'enseignement en français dans ces communautés s'élève à plus d'un milliard et demi de dollars.

Malgré la mise en place d'écoles francophones gérées par la minorité francophone à l'échelle pancanadienne et d'importants gains en ce qui concerne les programmes et services offerts à la clientèle scolaire francophone minoritaire, les communautés francophones en situation minoritaire croient fermement qu'il reste encore beaucoup de travail à faire. Selon Bourgeois et Johnson (2005, p. 10), « … le manque d'écoles et de ressources fait en sorte que l'éducation en langue française n'est pas actuellement de qualité égale à celle accessible à la majorité ». C'est dans cette optique que les conseils scolaires francophones en situation minoritaire revendiquent auprès des ministères de l'Éducation pour de plus grands appuis, y compris des appuis financiers, afin que l'éducation francophone en situation minoritaire atteigne l'objectif de l'article 23 qui, selon la Cour suprême du Canada dans la cause Mahé *c*. Alberta (1990, p. 371), est d'offrir une éducation à la minorité qui est :

> … en principe égale à celle de l'éducation dispensée à la majorité … sans que la forme précise du système d'éducation fourni à la minorité soit identique à celle du système fourni à la majorité..

La Cour suprême a, par la suite, ajouté dans le jugement de la cause Arsenault-Cameron *c*. Île-du-Prince-Édouard (2000, introduction, paragraphe 31), que :

> …l'article 23 repose sur la prémisse que l'égalité réelle exige que les minorités de langue officielle soient traitées différemment, si nécessaire, suivant leur situation et leurs besoins particuliers, afin de leur assurer un niveau d'éducation équivalent à celui de la majorité de langue officielle.

Le concept de traiter différemment les minorités est important, car les différentes réalités dans les communautés francophones minoritaires des provinces de l'Ouest canadien font en sorte que les besoins de ces communautés en matière d'éducation ne sont pas identiques. Par contre, ces communautés ont identifié le besoin commun d'avoir accès à des programmes et services d'enseignement de grande qualité. C'est dans cette optique que le présent travail vise à étudier, sur le plan des provinces de l'Ouest du Canada, le financement accordé aux conseils scolaires francophones en situation minoritaire par les ministères de l'Éducation, pour la mise en place de programmes et de services d'enseignement qui sont équivalents à ceux de la majorité.

Le présent travail a été rédigé afin d'enrichir la littérature traitant de l'éducation francophone en situation minoritaire. L'objectif principal de ce travail est de décortiquer de nouvelles connaissances qui pourraient contribuer à l'évolution et à l'épanouissement de l'éducation francophone en situation minoritaire. Bien que le présent travail ne comprenne pas de recommandations propres à chaque instance provinciale faisant partie de l'étude, les recommandations présentées fournissent aux décisionnaires des pistes pour mettre au point ou développer des politiques et des pratiques dans ce domaine.

Chapitre 4 – Méthodologie

Le présent travail est une recherche qualitative descriptive. Selon Fortin (2006, p. 469), la recherche qualitative a pour but « de comprendre un phénomène en se plaçant du point de vue des personnes ». Les données, de forme qualitative, servent à la formulation d'un récit du sujet à l'étude. Les recherches descriptives, selon Fortin (2006, p. 188), « visent à obtenir plus d'informations sur les caractéristiques d'une population ou sur des phénomènes peu étudiés et pour lesquels il existe peu de travaux de recherche ». La recherche qualitative descriptive s'avère un outil approprié pour répondre à la première question de la présente étude :

> Quels sont les appuis financiers mis en place dans les provinces de l'Ouest du Canada pour l'enseignement aux élèves francophones en situation minoritaire afin d'assurer l'égalité avec l'enseignement à la majorité?

La portée de la présente étude se limite aux provinces de l'Ouest canadien. Les expériences en éducation francophone en Alberta du chercheur, l'emplacement géographique des instances à l'étude et l'historique partagée par ces instances ont contribué à l'établissement de cette délimitation. Pour ce mémoire, les données se limitent aux informations traitant du financement pour l'année scolaire 2008-2009, car elles ont été jugées les plus pertinentes pour représenter l'état actuel des appuis financiers pour l'enseignement aux élèves francophones en situation minoritaire. Les données ont été recueillies au début de l'année scolaire 2008-2009, soit en septembre et en octobre 2008.

La collecte des données a été effectuée au moyen d'un recensement exhaustif de documents produits par les ministères de l'Éducation des instances provinciales

concernées. Ces quatre ministères de l'Éducation publient chaque année un cadre de financement qui décrit les modalités et les sommes établies pour le fonctionnement des autorités scolaires pour cette année scolaire. Les cadres de financement pour l'année scolaire 2008-2009 et d'autres documents d'appui, y compris les documents traitant des lois et des politiques sur l'éducation francophone, ont été consultés à partir du site Web du ministère de l'Éducation de chaque instance. Une attention particulière a été accordée aux textes traitant du financement de l'enseignement aux francophones en situation minoritaire. Le financement dans chaque instance, y compris les titres, descriptions et taux, en place au moment de l'activité de recherche pour appuyer la clientèle francophone (financement pour les programmes, cours et services aux élèves) a été identifié et catalogué. Le chercheur a obtenu, au moyen d'entretiens téléphoniques avec des représentants des ministères de l'Éducation, une clarification pour toute question portant sur ces données. Finalement, après la rédaction du présent document, le chercheur a fait un retour systématique sur les données recueillies, les synthèses, l'analyse et les conclusions et recommandations afin de vérifier l'ensemble du texte et de prévenir tout dérapage.

La recherche qualitative, selon Savoie-Zajc (2004, p. 128), « une forme de recherche qui exprime des positions ontologiques (sa vision de la réalité) ». Dans la présente étude, le chercheur a tenté de tracer un portrait objectif de la réalité en recueillant des données qualitatives tirées de documents rédigés par les ministères de l'Éducation. Le chercheur reconnaît que ses racines et ses expériences dans le domaine de l'étude sont sources potentielles de biais. Fortin (2006, p. 178) définit le biais comme étant la « déformation systématique des conclusions se dégageant d'une étude » et indique que

« le biais résulte de toute influence, condition ou ensemble de conditions ayant une incidence sur le processus de généralisation ». La biographie du chercheur qui suit est présentée afin de situer le lecteur.

Je suis francophone, né de parents francophones originaires du nord de l'Alberta. J'ai fait mes études primaires et secondaires en Alberta. La plus grande partie de ces études a été complétée en français. Mon sens profond d'appartenance à ma culture et à ma langue m'a été inculqué par mes parents et cela m'a mené à poursuivre en français un baccalauréat en éducation à la Faculté Saint-Jean à Edmonton.

J'ai, par la suite, œuvré en tant qu'enseignant pendant sept ans dans deux écoles francophones du nord-est de la province, après la mise en place de la gestion francophone. Ce sont mes expériences en tant qu'enseignant qui m'ont permis de saisir l'importance d'offrir des opportunités d'apprentissage de haute qualité aux élèves. Mes expériences dans ces écoles francophones m'ont permis de prendre conscience des nombreux défis auxquels sont confrontées les écoles francophones en milieu minoritaire, y compris celui d'essayer de retenir les enfants de parents ayants droit qui sont attirés par les programmes offerts dans les écoles de la majorité.

En 2001, j'ai accepté un emploi au ministère de l'Éducation de l'Alberta, à la Direction de l'éducation française (DÉF). Ayant comme clientèle tous les élèves des programmes de français langue première et français langue seconde, la DÉF a le mandat, entre autres, d'assurer l'élaboration et la mise en œuvre de programmes, de ressources et de services éducatifs qui répondent aux besoins de la

clientèle francophone. Mes affectations au ministère m'ont permis de transiger avec les directions scolaires et directions générales des autorités régionales francophones de l'Alberta. Ces dernières ont fait pression sur le ministère de l'Éducation pour obtenir des programmes, des ressources et des services équivalents à ceux de la majorité. En tant que ministériel, j'ai également eu l'occasion de travailler avec d'autres ministériels responsables de l'éducation en français langue première œuvrant dans d'autres instances provinciales et territoriales canadiennes. J'ai pu ainsi mieux cerner les enjeux en éducation francophone en situation minoritaire d'un océan à l'autre.

De par mes racines, mon expérience dans des écoles francophones et mon expérience au ministère de l'Éducation, la problématique d'assurer une éducation francophone en situation minoritaire équivalente à celle de la majorité, découlant de l'article 23 de la Charte, est pour moi une préoccupation de premier ordre. Je continue d'œuvrer dans ce domaine depuis 15 ans, car je veux contribuer à l'essor de l'éducation francophone en situation minoritaire.

Les expériences vécues par le chercheur contribuent à la fois à sa compréhension de l'éducation francophone en situation minoritaire et à des perceptions qui influencent l'activité de recherche. Le chercheur reconnaît également que le processus de collecte de données utilisé peut être une source de biais, surtout la possibilité que le chercheur ait omis des données pertinentes, faute de ne pas les avoir découvertes.

Savoie-Zajc (2004, p. 139) indique que l'une des forces de la méthodologie qualitative est que la collecte de données se fait en même temps que l'analyse de données et que « ceci force le chercheur à identifier ses biais par rapport aux données, à tenter des

regroupements sous des catégories et à retourner au site de recherche pour mettre à l'épreuve ces catégories d'analyse émergentes et les interprétations possibles ». Le processus de collecte et d'analyse simultanée des données n'est pas linéaire. D'après Savoie-Zajc (2004, p. 142), il s'agit plutôt d'un processus itératif qui consiste « en une logique délibératoire faite de vérifications et de comparaisons constantes entre les codes identifiés, la compréhension grandissante alors que l'analyse progresse, et l'orientation de plus en plus guidée de la collecte des données ».

La littérature traitant de la recherche qualitative souligne la nécessité, pour le chercheur, d'évaluer la rigueur de toute recherche qui a été entamée. Un premier critère de la rigueur est la « crédibilité ». Il s'agit de vérifier la plausibilité de l'interprétation du sujet à l'étude de la part du chercheur. La crédibilité peut être déterminée en analysant l'expérience du chercheur dans le domaine à l'étude. La courte biographie, qui vient d'être présentée, démontre que le chercheur a une longue expérience dans le domaine à l'étude, ce qui lui permet de cerner et d'évaluer des sources potentielles d'erreurs ou de distorsions.

Un deuxième critère de la rigueur est la « fiabilité ». Il s'agit de la cohérence entre les questions de recherche, les démarches entreprises lors de la recherche et les résultats. Afin d'assurer la fiabilité, le chercheur a tenu un journal de bord tout au long du projet de recherche. Il y a inscrit les questions naissantes, les nouvelles pistes à suivre et des notes concernant les retours sur la collecte des données, l'analyse qui en a découlé, la formulation de conclusions et les recommandations qui ont émané.

Un troisième critère de la rigueur est la « transférabilité ». Selon Savoie-Zajc (2004, p. 143), le chercheur et le lecteur d'une recherche qualitative qui veulent se servir

des résultats de l'étude, doivent s'interroger sur « la pertinence, la plausibilité, la ressemblance qui peut exister entre le contexte décrit par cette recherche et son propre milieu de vie ». Savoie-Zajc (2004, p. 128) indique que les lecteurs de la recherche, en réfléchissant aux résultats, « se mettent en position de délibération, de critique et questionnent son applicabilité et sa transférabilité dans leur propre contexte ». Il s'agit de la deuxième question de la présente étude :

> Est-ce que les appuis financiers mis en place par certaines instances pourraient être utilisés dans d'autres instances?

La transférabilité des appuis financiers pour l'enseignement aux élèves francophones en situation minoritaire sera traitée dans le chapitre 7 du présent travail.

Chapitre 5 – Synthèse des données

Le texte qui suit présente une synthèse des appuis financiers mis en place par les ministères de l'Éducation de chacune des quatre provinces de l'Ouest canadien pour l'enseignement aux élèves francophones en situation minoritaire, y compris celui visant à assurer l'égalité des résultats avec ceux de la majorité. Les données traitant de ce financement dans chacune des instances sont présentées dans une section distincte pour chaque instance. Le financement de base provincial mis en place par chaque ministère de l'Éducation pour l'enseignement aux élèves de la majorité et de la minorité est présenté à titre de référence, et ce, afin de mettre en contexte tout financement pour l'enseignement à la minorité francophone. Il est à noter que les fonds provenant des ententes fédérales-provinciales ne figurent pas dans ces données. L'analyse des données, y compris les tendances et les aspects distincts, sera présentée au chapitre 6.

Colombie-Britannique

Le gouvernement provincial prélève les impôts destinés à l'éducation et distribue les fonds aux autorités scolaires. L'autorité francophone provinciale, qui a la responsabilité d'offrir l'éducation française langue première aux enfants de parents ayants droit selon l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, a accès aux mêmes fonds que les autorités scolaires de la majorité. Le Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique compte 40 écoles et environ 4 000 élèves.

D'après le document « Operating Grants Manual: 2008/09, 2009/2010, 2010/2011 » (2008, p. 2), les « General Operating Grants » comprennent plusieurs catégories de financement, y compris une allocation de base par élève. À cette allocation

de base, s'ajoutent quelques autres types de financement qui varient selon des circonstances particulières telles que les besoins spéciaux et les facteurs géographiques particuliers. L'allocation de base, « Base Allocation », est pour tout élève inscrit dans un programme régulier, programme d'éducation permanente et programme d'apprentissage distribué. L'allocation est de 5 851 $ par élève équivalent temps plein, de la maternelle à la douzième année.

En plus de ce financement, le Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique a accès aux fonds suivants, auxquels les autorités de la majorité n'ont pas accès.

« Base Allocation – Supplementary Funding »

Selon le document « Operating Grants Manual: 2008/09, 2009/2010, 2010/2011 » (2008, p. 7), la somme de base, « Base Allocation », du Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique inclut une somme supplémentaire qui s'élève à 6 723 695 $ (environ 1 647 $ par élève) pour l'année scolaire 2008/2009. Le taux de cette allocation provinciale supplémentaire 2008-2009 s'élève à environ 15 % de son budget. Il s'agit d'une somme supplémentaire allouée pour « appuyer les programmes culturels et linguistiques » (traduction libre) du Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique.

Alberta

Le gouvernement provincial prélève les impôts destinés à l'éducation et distribue les fonds aux autorités scolaires. Sauf pour des cas exceptionnels, les autorités scolaires ne prélèvent pas d'impôts localement.

Les cinq autorités régionales francophones, qui ont la responsabilité d'offrir l'éducation française langue première aux enfants de parents ayants droit selon l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, ont accès aux mêmes fonds que les autorités scolaires de la majorité. Les cinq autorités régionales comptent 34 écoles et environ 5 500 élèves. Selon le document « Funding Manual For School Authorities: 2008-2009 School Year » (2008, p. 13), les autorités scolaires publiques reçoivent un financement de base pour l'instruction, « Base Instructional Funding », de 2 848,40 $ par élève (à demi-temps) pour la maternelle, de 5 697 $ par élève équivalent temps plein de la première à la neuvième année, et de 162,77 $ par crédit accordé à chaque élève de la dixième à la douzième année. À ce financement s'ajoute, selon la prestation de services locaux, du financement différencié dans plusieurs domaines.

D'après le document « Funding Manual For School Authorities: 2008-2009 School Year » (2008), les autorités régionales francophones ont également accès à des fonds supplémentaires auxquels les autorités de la majorité n'ont pas accès.

> « Francophone Equivalency Access Funding »
>
> Conformément à l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, ce financement est destiné aux autorités francophones afin de fournir aux élèves l'accès à une programmation qui est équivalente à celle offerte par les écoles de

langue anglaise (p. 45, traduction libre). Ce financement correspond à 605 $ par élève admissible subventionné.

« Francisation (Francophone) »

Le financement pour la francisation peut être demandé pour les enfants/élèves qui n'ont pas une facilité verbale suffisante en français pour atteindre le niveau de réussite scolaire en français et dans d'autres matières; une évaluation annuelle doit justifier l'octroi de ce financement (p. 30, traduction libre). Ce financement correspond à 1 143 $ par élève admissible subventionné.

« Enhanced Francisation and Support Services for Immigrant Students »

Ce financement correspond à 400 $ par enfant/élève équivalent temps plein admissible subventionné (p. 30, traduction libre).

Saskatchewan

Le financement du système d'éducation pour la majorité est une responsabilité partagée entre le gouvernement provincial et les autorités scolaires. Selon le document « 2008-2009 Funding Manual: K-12 Operating Grant » (2008, section A, p. 3), la province alloue des fonds aux autorités scolaires de la majorité à partir des revenus généraux, et ce, selon une formule de financement qui tient compte des dépenses éligibles reconnues et des revenus locaux reconnus des autorités scolaires. La province fournit à chaque autorité scolaire une subvention égale à la différence entre ses dépenses et ses revenus locaux, issue du prélèvement d'impôts.

Étant donné le mandat provincial du Conseil des écoles fransaskoises, dont les frontières géographiques dépassent les frontières des autorités scolaires de la majorité, elle

est financée entièrement par un financement provenant du ministère de l'Éducation. Cela étant dit, l'autorité francophone provinciale, qui a la responsabilité d'offrir l'éducation française langue première aux enfants de parents ayants droit selon l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, a accès à un financement semblable à celui des autorités scolaires de la majorité. Le Conseil des écoles fransaskoises compte 12 écoles et environ 1 100 élèves.

D'après le document « 2008-2009 Funding Manual: K-12 Operating Grant » (2008, section B, p. 1-2), la catégorie de financement « Basic Rate » comprend plusieurs domaines, y compris une somme de base par élève pour appuyer l'enseignement, l'administration, le fonctionnement et l'entretien des infrastructures, les dépenses d'intérêts débiteurs. La somme de base par élève à demi-temps pour la maternelle est de 3 330 $ et la somme de base par élève de la première à la douzième année est de 6 660 $ par élève équivalent temps plein.

Selon le document « 2008-2009 Funding Manual: K-12 Operating Grant » (2008, section F, p. 12-13), le Conseil des écoles fransaskoises a également accès aux fonds supplémentaires suivants, auxquels les autorités de la majorité n'ont pas accès.

« Francophone Allowance »

Cette allocation aux francophones reconnaît les coûts supplémentaires associés aux opérations du Conseil des écoles fransaskoises, y compris le grand territoire du conseil scolaire, les coûts plus élevés des ressources pédagogiques, les plus grands besoins en matière de gîte et couvert des élèves, et autres exigences en matière de transport (traduction libre). La somme remise au Conseil des écoles fransaskoises, qui est d'environ 3 500 000 $ pour l'année scolaire 2008-2009, est

déterminée en multipliant le nombre d'élèves inscrits par le taux d'allocation. Le taux d'allocation pour l'année scolaire 2008-2009 s'élève à 34 % des dépenses éligibles reconnues.

Manitoba

Le gouvernement provincial prélève les impôts destinés à l'éducation et distribue les fonds aux autorités scolaires. L'autorité francophone provinciale, qui a la responsabilité d'offrir l'éducation française langue première aux enfants de parents ayants droit selon l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, a accès aux mêmes fonds provenant de la province que les autorités scolaires de la majorité. La catégorie de financement provincial, « Base Support », englobe plusieurs domaines, y compris une somme de base par élève pour appuyer l'instruction et des fonds pour la faible densité d'élèves dans certaines régions géographiques, le matériel d'apprentissage, la technologie de l'information et des communications, les services de bibliothèque. Selon le document « Funding of Schools 2008-2009 School Year » (2008, p. 4), la province alloue comme appui à l'instruction la somme de 1 927 $ par élève des divisions scolaires publiques, y compris la Division scolaire franco-manitobaine, qui compte 23 écoles et environ 4 800 élèves.

Compte tenu du financement de la province, les autorités scolaires de la majorité prélèvent également des impôts localement afin d'équilibrer leur budget. Le document « Funding of Schools 2008-2009 School Year » (2008, p. 26) indique que le territoire de la Division scolaire franco-manitobaine touche ou englobe 27 autorités scolaires de la majorité. Puisque les frontières géographiques de la Division scolaire franco-manitobaine dépassent les frontières des autorités scolaires de la majorité, elle ne prélève pas d'impôts

localement. Afin d'équilibrer son budget, la Division scolaire franco-manitobaine reçoit des autorités scolaires de la majorité avec lesquelles elle a une entente de transfert de fonds, un prélèvement spécial, « Special Levy », pour chaque élève qui fréquente une de ses écoles francophones. S'il n'y a pas d'entente « Special Levy » entre la Division scolaire franco-manitobaine et une autorité scolaire de la majorité, pour couvrir les dépenses scolaires pour un élève francophone provenant de l'autorité scolaire de la majorité, la Division scolaire franco-manitobaine exige des droits de scolarité.

Le ministère de l'Éducation a établi un financement supplémentaire destiné aux autorités scolaires offrant une programmation en français, en reconnaissance du fait que l'instruction en français coûte plus cher que l'instruction en anglais. Ce financement, mis en place pour couvrir les coûts supplémentaires rattachés à l'offre de programmes ou de cours en français, est destiné aux programmes francophones et aux programmes d'immersion française. Selon le document « Grants For French-Language Education » (2008, p. 1), le financement est de 225 $ par élève équivalent temps plein de la maternelle à la huitième année. Le calcul de l'équivalence à temps plein est effectué en tenant compte du pourcentage du temps d'instruction en français des élèves. Le financement est de 42,20 $ par crédit attribué à chaque élève. Il est à noter que ce financement administré par la province est un programme à frais partagés, soit 50 % pour chacune des instances provinciales et 50 % pour le gouvernement fédéral.

Territoires

Après la consultation exhaustive du site Web des ministères de l'Éducation du Yukon, des Territoires du Nord-Ouest et du Nunavut et des suivis subséquents faits auprès du personnel de ces ministère, il n'a pas été possible d'obtenir un cadre de financement

qui décrit les modalités et les sommes établies pour le fonctionnement des autorités scolaires pour l'année scolaire 2008-2009, ou pour toute autre année scolaire.

En l'absence de données provenant des cadres de financement des trois territoires, une synthèse et analyse du financement en place pour appuyer l'éducation francophone dans ces instances n'est pas possible. Les conclusions et les recommandations au chapitre 7 se limitent donc aux quatre provinces de l'Ouest.

Chapitre 6 – Analyse

Le présent chapitre a pour but de présenter l'analyse des appuis financiers mis en place par les ministères de l'Éducation pour l'enseignement aux élèves francophones en situation minoritaire. Deslauriers (1991, p. 79) décrit l'analyse de données comme étant les « efforts du chercheur pour découvrir les liens à travers les faits accumulés ». Les données tirées des documents ministériels ont été présentées au chapitre 5 sous forme de sommaire pour chaque instance provinciale. À partir de l'analyse de ces sommaires, les données sont présentées en catégories dans ce chapitre pour faciliter la description et la comparaison des appuis et les liens qui en découlent. Les catégories qui sont ressorties sont :

- autorités scolaires francophones;
- prélèvement d'impôts pour les systèmes éducatifs – Maternelle à douzième année;
- financement commun pour les autorités scolaires de la minorité et de la majorité;
- financement pour l'enseignement destiné aux autorités scolaires de la minorité;
- autre financement qui pourrait profiter à l'éducation francophone.

Autorités scolaires francophones

La Colombie-Britannique, la Saskatchewan et le Manitoba ont tous une autorité scolaire francophone provinciale qui sert leur clientèle francophone en entier. L'Alberta a cinq autorités régionales francophones qui servent la clientèle de la province. Les autorités scolaires de chacune des quatre instances provinciales ont des lignes de délimitation qui surplombent les frontières des autorités scolaires de la majorité anglophone. Le cadre de financement scolaire de chaque instance provinciale reflète cette réalité.

Prélèvement d'impôts pour les systèmes éducatifs – Maternelle à douzième année

En Colombie-Britannique et en Alberta, le gouvernement provincial prélève les impôts destinés au système éducatif de la maternelle à la douzième année. Le ministère de l'Éducation de ces instances distribue les fonds aux autorités scolaires de la majorité et de la minorité. En Saskatchewan et au Manitoba, le financement du système éducatif est une responsabilité partagée entre le gouvernement provincial et les autorités scolaires. Au Manitoba, la Division scolaire francophone reçoit un financement de base du ministère de l'Éducation. Afin d'équilibrer son budget, la Division scolaire francophone du Manitoba reçoit également un montant spécial des autorités scolaires de la majorité, qui ont la responsabilité du prélèvement d'impôts scolaires pour tous les contribuables sur leur territoire, y compris ceux qui obtiennent des services auprès de la Division scolaire francophone. Par contre, en Saskatchewan, la Division scolaire francophone est financée entièrement par le ministère de l'Éducation.

Financement commun pour les autorités scolaires de la minorité et de la majorité

Chacun des cadres de financement des quatre provinces de l'Ouest canadien identifie des fonds destinés à la fois aux autorités scolaires de la minorité francophone et aux autorités scolaires de la majorité anglophone. Chaque cadre accorde des fonds de base pour appuyer l'enseignement. Les montants varient d'une province à l'autre, mais le montant établi par chaque province est alloué à la fois à l'autorité ou aux autorités scolaires de la minorité et aux autorités scolaires de la majorité. Aucun exemple n'a été observé où un ministère de l'Éducation offre une allocation financière spécifiquement à la majorité et non pas à la minorité. On doit en conclure que les autorités scolaires francophones ne sont pas désavantagées.

Financement pour l'enseignement destiné aux autorités scolaires de la minorité

Chacun des cadres de financement des quatre provinces de l'Ouest canadien identifie des fonds particuliers pour appuyer l'enseignement aux élèves francophones. En Colombie-Britannique, une somme supplémentaire provinciale est identifiée dans l'enveloppe du « Base Allocation » du Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique pour appuyer les programmes culturels et linguistiques qu'il offre. En Alberta, le « Francophone Equivalency Access Funding » est accordé aux cinq autorités régionales francophones afin qu'elles puissent offrir une programmation qui est équivalente à celle des autorités scolaires de la majorité. De plus, le ministère de l'Éducation albertain accorde un financement supplémentaire, « Francisation » et « Enhanced Francisation », aux autorités régionales francophones pour améliorer le niveau de maîtrise du français des élèves francophones. En Saskatchewan, l'enveloppe de financement supplémentaire « Francophone Allowance » est accordée au Conseil des écoles fransaskoises pour couvrir les coûts supplémentaires rattachés à l'éducation francophone. Il est à noter que cette enveloppe n'est pas destinée uniquement à appuyer l'enseignement. Bien qu'une partie de cette allocation soit liée aux ressources pédagogiques, la « Francophone Allowance » fournit aussi des fonds pour couvrir les coûts supplémentaires occasionnés par le fait que le conseil scolaire francophone a un territoire géographique provincial. Au Manitoba, le ministère de l'Éducation a établit une enveloppe de financement supplémentaire pour la programmation en français, en reconnaissance du fait que l'instruction en français coûte plus cher que l'instruction en anglais. Ce financement, administré par la province, est un programme à frais partagés, soit 50 % par la province et 50 % par le gouvernement fédéral. Il est à noter que ce

financement est également disponible pour les autorités scolaires de la majorité offrant un programme d'immersion française.

En ce qui concerne le financement pour l'enseignement à la minorité, Power et Foucher (2004, p. 457) indiquent le suivant:

> Une minorité a, par définition, des besoins particuliers. Ces besoins doivent être pris en compte dans toute formule de financement des écoles et des programmes d'instruction dans la langue de la minorité… L'instruction dans la langue de la minorité ne peut donc pas simplement se voir appliquer les mêmes formules de financement qu'à la majorité.

Les données démontrent clairement que les cadres de financement des quatre instances de la présente étude tiennent compte, selon différentes modalités, d'un financement tel qu'avancé par Bourgeois (2004, p. 5), qui comprend, entre autres « un financement de fonctionnement qui serait égal par élève au financement accordé à la majorité » et « un financement de fonctionnement additionnel pour payer les coûts supplémentaires », afin de répondre aux besoins particuliers rattachés à l'instruction aux élèves francophones en situation minoritaire. Par contre, seulement un cadre de financement parmi les quatre a alloué des fonds supplémentaires pour assurer une programmation aux élèves francophones équivalente à celle de la majorité.

Autre financement qui pourrait profiter à l'éducation francophone

Au cours de la collecte et de l'analyse des données, le chercheur a observé qu'il existe, dans les cadres de financement des ministères de l'Éducation des quatre instances provinciales qui figurent dans la présente étude, des catégories de financement qui ne sont pas directement rattachées à l'instruction, mais qui pourraient tout de même établir des

conditions financières plus favorables pour l'éducation francophone en situation minoritaire.

La « Francophone Allowance » fournie par la province de la Saskatchewan au Conseil des écoles fransaskoises reconnaît les coûts supplémentaires rattachés aux opérations d'une autorité scolaire ayant des écoles réparties sur une très grande superficie. Le « Supplement For Unique Geographic Factors – Small Community Supplement » fourni par la province de la Colombie-Britannique est accordé à plusieurs autorités scolaires de la province lorsque la population scolaire d'un territoire donné regroupe un nombre d'élèves qui sous le seuil établi par la province. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une allocation propre à l'éducation francophone, le Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, qui a de petites écoles dans plusieurs communautés, est l'autorité scolaire de la province qui en bénéficie le plus de part et d'autres. Selon le document « Operating Grants Manual: 2008/09, 2009/2010, 2010/2011 » (2008, p. 20), son allocation pour l'année scolaire 2008/2009 est de 6 575 989 $, tandis que l'autorité scolaire qui en bénéficie par la suite le plus reçoit une allocation de 2 972 693 $.

L'allocation « Supplement For Unique Geographic Factors – Sparseness Factor » fournie par la province de la Colombie-Britannique est accordée à plusieurs autorités scolaires, pour couvrir les coûts opérationnels supplémentaires dus au fait que les écoles sont situées très loin du bureau central. L'allocation est basée sur le nombre total de kilomètres qui sépare les écoles de leur bureau central. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une allocation propre à l'éducation francophone, le Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, qui a son bureau central à Burnaby et a des écoles réparties sur une vaste région géographique de la province, est le conseil scolaire qui en bénéficie le

plus de part et d'autres. Selon le document « Operating Grants Manual: 2008/09, 2009/2010, 2010/2011 » (2008, p. 28), son allocation pour l'année scolaire 2008/2009 est de 2 748 054 $, tandis que l'autorité scolaire qui en bénéficie le plus par la suite reçoit une allocation de 1 193 518 $. Cette allocation pourrait s'avérer avantageuse pour les conseils scolaires francophones, d'autres provinces et territoires ayant des écoles réparties sur un grand territoire.

La « Transportation Recognition » en Saskatchewan, d'après le « 2008-2009 Funding Manual: K-12 Operating Grant » (2008, section A, p. 2), correspond à 95 $ par élève allouée pour le transport des élèves de la majorité en milieu urbain et à 195 $ par élève en milieu rural. Par contre, une somme de 600 $ par élève est accordée pour le transport des élèves d'écoles francophones dans les centres urbains et dans les régions rurales (2008, section C, p. 6). Ce financement est également accordé pour les élèves de programmes et d'immersion française dans les centres urbains. Au Manitoba, le « Transportation Support », selon le document « Funding of Schools 2008-2009 School Year » (2008, p. 9), correspond à 290 $ et à 375 $ respectivement pour le transport d'un élève de la majorité en milieu urbain et rural. Une somme de 375 $ par élève est versée à la Division scolaire francophone du Manitoba pour le transport de tout élève, urbain ou rural, lorsque ce dernier doit traverser les frontières d'autorités scolaires de la majorité pour se rendre à une école francophone.

Chapitre 7 – Conclusions et recommandations

Ce projet de recherche qualitative descriptive avait comme objectif de contribuer à la littérature traitant de l'éducation francophone en situation minoritaire au Canada. On espère que les données présentées soient elles-mêmes utiles aux intervenants en éducation francophone de l'Ouest canadien. Bien que la formulation de conclusions et de recommandations propres à chaque instance ne fasse pas partie du présent travail, on espère que les conclusions et les recommandations présentées dans ce chapitre seront utiles à tous les intervenants pour faire avancer le projet de l'éducation francophone en situation minoritaire dans l'Ouest canadien.

Ce chapitre présente une conclusion reliée à chacune des deux questions du projet de recherche. De plus, il avance des recommandations reliées à chacune des questions de recherche. Les recommandations sont présentées afin de fournir des pistes d'intervention aux décisionnaires pour mettre au point ou développer des politiques et des pratiques qui feront avancer davantage l'éducation francophone en situation minoritaire.

Question 1

Quels sont les appuis financiers mis en place dans les provinces de l'Ouest du Canada pour l'enseignement aux élèves francophones en situation minoritaire afin d'assurer l'égalité avec l'enseignement à la majorité?

L'analyse des cadres de financement des ministères de l'Éducation des quatre provinces de l'Ouest canadien révèle que tous les ministères ont mis en place un financement spécifique pour appuyer l'enseignement dans les écoles francophones en situation minoritaire. Ceci démontre que les gouvernements provinciaux reconnaissent le

besoin de fournir un financement pour répondre aux besoins particuliers de l'enseignement francophone en situation minoritaire. Les types de financement et les montants qui en découlent varient parmi les provinces. Il est à noter que les cadres de financement n'identifient pas comment les ministères de l'Éducation ont établi les taux et les montants.

Les cadres de financement ne traitent pas typiquement du concept de l'égalité des résultats en éducation francophone. Les cadres de la Colombie-Britannique, de la Saskatchewan et du Manitoba reconnaissent que l'offre de programmes de langue française engendre des coûts supplémentaires. Par contre, le cadre de financement de l'Alberta, par l'entremise du « Francophone Equivalency Access Funding », va plus loin et reconnaît le besoin de fournir un financement supplémentaire pour atteindre l'équivalence.

Recommandation n° 1

Que les ministères de l'Éducation intègrent, dans le cas de l'éducation francophone en situation minoritaire, le concept d'égalité des résultats dans leur cadre de financement. Il s'agirait d'une évolution positive afin que les cadres de financement passent d'une reconnaissance de coûts supplémentaires à l'objectif d'atteindre l'égalité des résultats, tel que prescrit par la jurisprudence afférente à l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*.

Bien que chacune des quatre instances provinciales faisant partie de la présente étude ait mis en place un financement propre à l'éducation francophone, l'impact de ce financement sur l'atteinte de l'égalité des résultats est méconnu. La mesure dans laquelle

le financement distinct pour l'enseignement francophone, identifié dans les cadres de financement, répond aux besoins des communautés francophones n'est pas évident. Aussi, ce qui n'est pas évident, c'est la question à savoir si l'ensemble du financement mis en place dans chacune des instances provinciales assure l'égalité des résultats.

Recommandation n° 2

Que les parties prenantes en éducation francophone de chaque instance provinciale assurent l'identification des besoins, des résultats scolaires et communautaires attendus à court, moyen et long terme afin de cerner si, et dans quelle mesure, les fonds supplémentaires fournis par les ministères de l'Éducation contribuent au succès des programmes et à l'atteinte de l'équivalence. Cette démarche pourrait clarifier tout ajustement nécessaire aux cadres de financement pour atteindre l'équivalence.

Question 2

Est-ce que les appuis financiers mis en place par certaines instances pourraient être utilisés par d'autres instances?

Bien que les systèmes éducatifs dans chacune des provinces faisant partie de la présente étude ne soient pas identiques, les résultats de cette étude démontrent que chacune d'elles a mis en place un financement novateur, dont des composantes pourraient être transférables à d'autres instances.

Recommandation n° 3

Que les ministères de l'Éducation, lors de la mise au point de leur cadre de financement, s'inspirent du financement mis en place dans les autres instances

provinciales pour appuyer l'enseignement de programmes francophones et se demandent dans quelle mesure de telles allocations pourraient contribuer à l'épanouissement de l'éducation francophone, selon leurs contextes particuliers.

L'instruction n'est qu'un aspect de l'éducation francophone, de la maternelle à la douzième année, en situation minoritaire. Lors de l'exercice de recherche dans le cadre du présent travail, d'autres catégories de financements pertinents, qui pourraient fournir un apport à l'éducation francophone, ont émergé. Le financement pour des domaines tels que le transport et l'infrastructure est ressorti comme pouvant avoir un impact sur l'égalité des résultats. Les lois, politiques et règlements mis en place dans chaque instance pour appuyer l'éducation francophone sont aussi des domaines pouvant avoir un impact important sur l'éducation francophone en situation minoritaire. Il s'agit de domaines propices à de futurs projets d'étude qui pourraient élargir la portée de la présente étude et contribuer à mieux définir le domaine complexe de l'atteinte de l'égalité pour l'éducation francophone en situation minoritaire au Canada.

Recommandation n° 4

Que les intervenants en éducation francophone en situation minoritaire au Canada entreprennent une étude comparative du financement et des services offerts à la clientèle francophone. L'étude pourrait avoir comme objectif d'analyser dans quelle mesure le financement et les services actuels pour l'éducation francophone tiennent compte des responsabilités en lien avec les notions de partenaires égaux, de l'aspect réparateur et de l'égalité.

Le projet de l'éducation francophone en situation minoritaire au Canada a débuté il y a déjà longtemps. Ce projet a beaucoup évolué depuis la mise en application, en 1982, de la *Charte canadienne des droits et libertés.* Il s'agit d'un domaine fort complexe dans lequel un grand nombre d'intervenants œuvrent depuis plusieurs années afin d'identifier les besoins en matière d'éducation. Bien que le projet l'éducation francophone en situation minoritaire ne soit pas au point de départ, il reste beaucoup d'opportunités pour le faire évoluer. Les cadres de financement des ministères de l'Éducation, qui sont mis à jour régulièrement, sont une bonne opportunité de faire avancer l'éducation francophone en situation minoritaire. Cette opportunité ne peut être pleinement comprise que si les intervenants identifient les objectifs spécifiques de l'éducation francophone, les indicateurs de succès et les instruments de mesure qui fourniront les données nécessaires pour justifier des ajustements aux cadres de financement. De tels ajustements pourraient contribuer à l'évolution de l'éducation francophone en situation minoritaire et répondre ainsi aux aspirations des parents ayants droit d'obtenir un enseignement pour leurs enfants de haute qualité. Selon la Cour suprême du Canada, dans le jugement Mahé *c.* Alberta (1990, p. 345), il s'agit d'un enseignement qui est « en principe, dans une mesure raisonnable, égale à celle de l'enseignement donné à la majorité, sans avoir à être identique ».

Annexe

Charte canadienne des droits et libertés (1982)

Article 23

(1) Les citoyens canadiens :

a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident,

b) qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province, ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue.

(2) Les citoyens canadiens dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada ont le droit de faire instruire tous leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de cette instruction. Le droit reconnu aux citoyens canadiens par les paragraphes (1) et (2) de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone ou anglophone d'une province :

a) s'exerce partout dans la province où le nombre des enfants des citoyens qui ont ce droit est suffisant pour justifier à leur endroit la prestation, sur les fonds publics, de l'instruction dans la langue de la minorité;

b) comprend, lorsque le nombre de ces enfants le justifie, le droit de les faire instruire dans des établissements d'enseignement de la minorité linguistique financés sur les fonds publics.

(3) Le droit reconnu aux citoyens canadiens par les paragraphes (1) et (2) de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone ou anglophone d'une province :

a) s'exerce partout dans la province où le nombre des enfants des citoyens qui ont ce droit est suffisant pour justifier à leur endroit la prestation, sur les fonds publics, de l'instruction dans la langue de la minorité;

b) comprend, lorsque le nombre de ces enfants le justifie, le droit de les faire instruire dans des établissements d'enseignement de la minorité linguistique financés sur les fonds publics.

Bibliographie

Alberta. (2008). *Funding Manual For School Authorities: 2008-2009 School Year.* Edmonton : Alberta Education.

Bourgeois, D., et Johnson, M. L. (2005). *Le printemps de l'éducation promis par l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés*. Ottawa : Fédération nationale des conseils scolaires francophones.

Bureau du Conseil Privé. (2003). *Le prochain acte : un nouvel élan pour la dualité linguistique canadienne – Le plan d'action pour les langues officielles.* Ottawa : Bibliothèque nationale du Canada.

British Columbia Ministry of Education. (2008). *Operating Grants Manual: 2008/09, 2009/2010, 2010/2011.*

Canada. (1967). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme. Introduction générale et Livre premier*. Ottawa : Imprimeur de la Reine.

Canada. (1982). *La Charte canadienne des droits et libertés.* Ottawa : Ministère de la Justice Canada.

Canada. (1990). *Mahé c. Alberta*. Ottawa : Cour suprême du Canada.

Canada. (2000). *Arsenault-Cameron c. Île-du-Prince-Édouard.* Ottawa : Cour suprême du Canada.

Canada. (2006). *Langues officielles – Partie I – Introduction et généralités.* Tiré le 13 juillet 2008 à partir de http://www.pch.gc.ca/progs/lo-ol/pubs/appui_lang70-03/1_f.cfm.

Churchill, S. (1998). *Nouvelle perspectives canadiennes - Les langues officielles au Canada : transformer le paysage linguistique*. Ottawa : Patrimoine canadien.

Commissaire aux langues officielles. (1998). *La gestion scolaire : La mise en œuvre de l'article 23 de la Charte*. Ottawa : Ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada.

Couture, C., et Bergeron, J. (2002). *L'Alberta et le multiculturalisme francophone: témoignages et problématiques*. Edmonton : Centre des études canadiennes de la Faculté Saint-Jean et l'Association Multiculturelle Francophone de l'Alberta.

Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.

Fortin, M.-F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.

Johnson, M. L. (2004). *Stratégie pour compléter le système d'éducation en français langue première au Canada. Rapport au comité directeur sur l'inventaire des besoins des conseils scolaires francophones du Canada*. Ottawa : Fédération nationale des conseils scolaires francophones.

Johnson, M. L. (2008). *Acquis et défis de l'éducation en français en situation minoritaire au Canada*. Tiré le 20 juin 2008 à partir de http://www.ocol-clo.gc.ca/newsletter_cyberbulletin/evolution_f.htm.

Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Lebel, L., et Beauregard, S. (2006). *La jurisprudence de la Cour suprême du Canada sur les droits fondamentaux dans le secteur de l'éducation*, Montréal : Conférence CAPSLE – ACEPSLE, Notes pour une allocution par l'honorable Louis LeBel, Cour suprême, *Education and Law Journal*, 16 E.L.G.

Manitoba. (2008). *Funding Of Schools 2008/2009 School Year*. Winnipeg : Manitoba Education, Citizenship and Youth.

Manitoba. (2008). *Grants For French-Language Education*. Winnipeg : Manitoba Education, Citizenship and Youth, Bureau de l'éducation française Division.

Power, M., et Foucher, P. (2004). *Les droits linguistiques en matière scolaire*. Les droits linguistiques au Canada, sous la direction de Michel Bastarache. Cowansville : Les Éditions Yvon Blais.

Saskatchewan. (2008). *2008-2009 Funding Manual: K-12 Operating Grant*. Régina : Saskatchewan Education.